

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE

XVIII/2 2023

eum

Al prof. Edoardo Bressan dell'Università degli Studi di Macerata, studioso tra i più brillanti e raffinati della storia dell'assistenza e del welfare nell'Italia moderna e contemporanea e collaboratore prezioso della nostra rivista, in occasione dei suoi settant'anni.

To Prof. Edoardo Bressan of the University of Macerata, one of the most brilliant and refined scholars of the History of Assistance and Welfare in Modern and Contemporary Italy and precious collaborator of our journal, on the occasion of his seventy years.

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XVIII, n. 2, 2023

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2023 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, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

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

e-mail: roberto.sani@unimc.it

Peer Review Policy

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

Abbonamenti / Subscriptions

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

Fees per year

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

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

Hecl Online (2006-): € 90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (VAT included).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

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

Abbonamenti

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

Quote annuali

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

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

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

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

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

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

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata

Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100

Macerata; tel. (39) 733 258 6080, web: <http://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

Valeria Nicolosi e Carla Moreschini

Finito di stampare nel mese di dicembre 2023

ISBN 978-88-6056-875-5

Contents

Indice

Essays and Researches

Saggi e Ricerche

- 9 Jelena Lakuš, Zsolt Dózsa
Building up a Socialist Country: Primary School English
Textbooks in Post-War Yugoslavia
- 29 Roberto Sani
«A concentrate of Italic defects». The figure of the school
inspector in the literary production in a united Italy (1865-
1962)
- 55 María Alejandra Zambrano
Una revisión del *Catecismo de Geografía de la República
del Ecuador* (1874) de Juan León Mera como obra precur-
sora de la literatura infantil nacional
- 69 Vladimir Borissovich Pomelov
Communist upbringing of younger generation in the USSR
(1917-1991)
- 103 Jinshan Yuan, Chuanshun Lin
The ways, characteristics and contemporary response of
prodigy education in the Song Dynasty
- 125 Alberto Barausse
Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte seconda

- 149 Andrés Gonzáles Novoa, Tatiana Castañeda Acosta, María Daniela Martín Hurtado
La potencia pedagógica de los cuentos de hadas
- 165 Daniel Kalinowski
Kashubian literature for children. Historical and literary notes
- 179 Lucia Paciaroni
Dai Circoli Popolari Educativi delle Marche all'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano. Il contributo di Vincenzo Cento all'educazione popolare (1908-1945)
- 205 Stella Chantzi
The publishing activity of the *Ekpeudeutikos Omilos* (EO) (Books and magazines) during its operation (1910-1930)
- 219 Rocco Labriola
Tenere viva la memoria. Il contributo di Enzo Cervellino nella scuola in Basilicata del secondo dopoguerra
- 231 Luiz Gustavo Tiroli, Adriana Regina de Jesus
Historical overview of Brazilian legal education: critical analysis on teacher formation and action
- 249 Stefania Carioli
Children's literature in the changing media context of the 1980s, from the periodical «L'Educatore» (1978-1987)
- 267 Delma Tânia Bertholdo, Marta Brunelli
Collodi e la matematica. *L'Abbaco di Giannettino* e l'aritmetica per le scuole elementari italiane a cavallo tra XIX e XX secolo

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 311 Luigiaurelio Pomante
«Da luogo di alta cultura a 'scuola di mestiere'». Le riflessioni di Gianfranco Miglio sull'Università italiana in un importante convegno del Rotary Club di Milano Centro del 1969

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

- 343 Carmela Covato
L'esperienza missionaria del gesuita padre Matteo Ricci in Cina tra *reformatio Ecclesiae* e inculturazione del Vangelo in un recente volume
- 355 Lorenzo Cantatore
La Storia dell'Arte *sub specie educationis*. A proposito di due recenti volumi
- 367 Carmela Covato
Educazione e autorità nell'Italia moderna di Lamberto Borghi: l'accurata e opportuna riedizione di un 'classico' della storia dell'educazione
- 379 Robert L. Hampel
A Progressive Education of Richard Howard
- 385 Giorgio Chiosso
Rassegna di studi e ricerche storico pedagogico educative 2022-2023
- 397 Carla Ghizzoni, Maria Cristina Morandini, Lorenzo Cantatore, Lucia Paciaroni, Michel Ostenc
Il fascismo e i maestri
- 429 Simonetta Polenghi, Andrea Mariuzzo, Simona Salustri, Michel Ostenc
L'Università italiana della Repubblica. Riflessioni storiografiche a partire da un recente lavoro di ricerca
- 451 Giorgio Chiosso, Evelina Scaglia, Matteo Morandi, Simone Di Biasio
Giuseppe Lombardo Radice e le lezioni di didattica. Una nuova rilettura critica

Forum / Discussioni

- 475 Susanna Barsotti
La fiaba moderna in alcuni scritti letterari di Marcello Argilli conservati nel Fondo del MuSEd

- 495 Oğuzhan Yılmaz, Bilge Destegüloğlu
Wise characters as role models in Turkish children's
literature
- 517 Luca Girotti
Alle origini della concezione educativa dell'orientamento.
Il contributo di Henri Wallon, Agostino Gemelli e Aldo
Agazzi
- Notices / Recensioni*
- 539 Noemi Bressan, Adele Bonolis. *Una donna del Novecento e
le sue opere* (Sofia Montecchiani)
- 542 Paolo Alfieri, Imre Garai (edd.), *Individual and Collective
School Memories. Research perspectives and case studies in
Italy and Hungary* (Lucia Paciaroni)
- 547 International Referees' Committee (2023)

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Building up a Socialist Country: Primary School English Textbooks in Post-War Yugoslavia

Jelena Lakuš
Department of Information Sciences
Faculty of Humanities and Social
Sciences
University of J. J. Strossmayer
Osijek (Croatia)
jlakus@ffos.hr

Zsolt Dózsa
Independent scholar
Budapest (Hungary)/
Zagreb (Croatia)
dozsazso@gmail.com

ABSTRACT: In early socialist Yugoslavia, the entire educational policy was oriented towards raising up all schoolchildren in the spirit of socialism to which aim all textbooks, including textbooks for learning foreign languages, were adjusted. The purpose of this paper is to show how the 1950s primary school English textbooks were used as a medium of ideological indoctrination. Its thorough content analysis showed that the textbooks promoted the idea of a “good pioneer” (the one who contributes to the country by learning diligently, participating in voluntary youth labour projects, cherishing the cult of Josip Broz Tito, etc.), the idea of modern collective farms organised after the nationalisation of large landholdings as well as the idea of industrialisation and electrification that both governed the path of Yugoslav post-war economic development.

EET/TEE KEYWORDS: Socialism; English primary textbooks; Political indoctrination; Yugoslavia; XX Century.

Introduction

The history of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia (SFRY), until its collapse in the early 1990s, was marked by the socialist social order and

communist rule headed by Josip Broz Tito until his death in 1980. In everyday state propaganda, the important role of the communists in the National Liberation War (NLW) and of state property was emphasised, as well as the policy of planned economy in the first post-war years, as the three foundations of communist society¹. The complete domination of the communists was evident not only in the political and economic spheres, but also in culture and education². Education was considered «an indispensable part of the revolutionary struggle of the communists»³ and an important factor in the cultural transformation of society⁴. The great responsibility of schools as the bearers of education in the spirit of socialism and the legacy of the NLW, as well as the creators of the “new socialist man”, a formulation insisted on in the formative years of Yugoslavia⁵, was emphasised in the Resolution of the Third Plenum of the Central Committee of the Communist Party of Yugoslavia (CC CPY) in December 1949⁶. The educational role of the school in moulding new generations of young «builders and defenders of socialism»⁷ was defined by the *People's Schools Act* of November 1951, the first law on schools in post-war Yugoslavia⁸. The law required teachers, who were themselves obliged to attend courses for ideological and political uplift⁹, to educate students in the spirit of Yugoslav socialist patriotism and the brotherhood and unity of the peoples of the Federal People's Republic of Yugoslavia (FPRY)¹⁰. It was held that teachers

¹ Z. Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945.-1991.: od zajedništva do razlaza*, Zagreb, Školska knjiga, 2006, p. 57.

² D. Bilandžić, *Hrvatska moderna povijest*, Zagreb, Golden marketing, 1999, p. 214.

³ V. Puževski, *Hrvatska osnovna škola od 1945. do 1990. godine*, «Anali za povijest odgoja», vol. 2, 2003, p. 88.

⁴ S. Koren, *Politika povijesti u Jugoslaviji (1945-1960). Komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija*, Zagreb, Srednja Europa, 2012, p. 67.

⁵ I. Duda, *Uvod: od nazadnosti do svemira, od projekta do zbornika*, in I. Duda (ed.), *Stvaranje socijalističkoga čovjeka: hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskoga socijalizma*, Zagreb, Srednja Europa; Pula, Sveučilište Jurja Dobrile, 2017, p. 17.

⁶ The Third Plenum of the CC CPY, the country's highest political body, was entirely devoted to education. The Plenum discussed the concept of the socialist school, abandoning the Soviet model in education and the transition to eight years of schooling. Milovan Đilas, one of Tito's closest associates who held a number of important political positions, stood out most with his paper entitled *Problem školstva u borbi za socijalizam* [The problem of school system in the struggle for socialism]. I. Duda, *Danas kada postajem pionir: djetinjstvo i ideologija jugoslavenskoga socijalizma*, Zagreb, Srednja Europa, 2015, p. 66; I. Duda, *Djeca socijalističke domovine: izgrađivanje pionirske tradicije u Hrvatskoj 1950-ih godina*, in L. Duraković, A. Matošević (edd.), *Socijalizam na klupi: jugoslavensko društvo očima nove postjugoslavenske humanistike*, Zagreb, Srednja Europa; Pula, Sveučilište Jurja Dobrile, Sa(n)jam knjige u Istri, 2013, pp. 79-80.

⁷ D. Franković (ed.), *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1958, p. 475.

⁸ *Ibid.*, p. 476.

⁹ Puževski, *Hrvatska osnovna škola od 1945. do 1990. godine*, cit., p. 90.

¹⁰ Franković (ed.), *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*, cit., p. 486. After its founding, the state was called the Democratic Federal Yugoslavia (DFY), but was later renamed the Federal People's Republic of Yugoslavia (FPRY). Since 1963, it has been known as the Socialist Federal

should act as interpreters of the state policy and dominant ideology, and that «only re-educated and convinced teachers can successfully educate the younger generations»¹¹. The entire school system was directed and controlled by the CC CPY Department for Agitation and Propaganda (Agitprop), which was the main bearer of ideological and political education of citizens and, among other things, supervised the publication of textbooks and curricula. The result was a strong political indoctrination of schooling that was reflected in various ways.

All cultural, public and educational activities in the school had a strong political mark. School activities were chiefly directed by the Union of Pioneers, whose task was the ideological and moral education of young people in the spirit of socialism, nurturing love for the homeland, Tito and the Communist Party¹². According to Igor Duda, the ceremonial reception of first graders as pioneers on Republic Day on 29 November was a kind of «rite of initiation that ended the period of political innocence and ushered in the formation of a socialist citizen»¹³, i.e. a sort of political ritual described by anthropologist Ildiko Erdei as converting the «ideologically undetermined» to the status of «ideologically determined» members of society¹⁴. The political indoctrination of young people was reflected in numerous events in which primary school students participated, during which Tito was publicly celebrated and worshiped according to a model that existed in almost all communist countries¹⁵. The most famous certainly were Tito's Relay, since 1957 known as the Relay of Youth¹⁶, as well as the Pioneer Relay¹⁷, which were organised as part of Tito's

Republic of Yugoslavia (SFRY).

¹¹ Koren, *Politika povijesti u Jugoslaviji (1945-1960)*, cit., p. 514.

¹² The Union of Pioneers was formally founded in 1942, following the example of similar organisations in the Soviet Union and other countries of state socialism. After the breakup with Stalin in 1948 and the reforms that followed in 1950 due to complaints about the excessive militarisation of the organisation, the Union of Pioneers turned into a true children's organisation of educational and entertaining character. In Croatia, the stronger development of the Union of Pioneers starts in 1954, and at the Yugoslav level in 1956. For more on the Union of Pioneers, see for example: Duda, *Danas kada postanem pionir*, cit., pp. 23-43; I. Erdei, "The Happy Child" as an Icon of Socialist Transformation: Yugoslavia's Pioneer Organization, in J. Lampe, M. Mrazower (edd.), *Ideologies and National Identities. The Case of Twentieth-Century Southeast Europe*, Budapest-London, CEU Press, 2004, pp. 154-179.

¹³ Duda, *Djeca socijalističke domovine*, cit., p. 87.

¹⁴ I. Erdei, *Odrastanje u poznom socijalizmu – od „pionira malenih“ do „vojske potrošača“*, in L. Čale Feldman, I. Prica (edd.), *Devijacije i promašaji: etnografija domaćeg socijalizma*, Zagreb, Institut za etnologiju i folkloristiku, 2006, p. 209.

¹⁵ Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945.-1991.*, cit., p. 326.

¹⁶ Tito's Relay, or the Relay of Youth, was a festive event that regularly, since 1945, marked Tito's birthday. After Tito's death (1980), the event survived until 1987, and in 1988, only a special show was held without a relay and without the participation of pioneers at the stadium, as was customary until then. On the school celebrations of the Relay of Youth, see: Koren, *Politika povijesti u Jugoslaviji (1945-1960)*, cit., pp. 420-423; T. Jakovina, *Tito je mladost, mladost je radost*, in N. Škrbić Alempijević, K.M. Hjemdahl (edd.), *O Titu kao mitu: proslava Dana mladosti u Kumrovcu*, Zagreb, Srednja Europa, FF Press, 2006, pp. 165-176.

¹⁷ The Pioneer Relay was held since 1953, but only in Croatia, and was conceived as a promise

birthday, and the Pioneer Memorial of Labour and Friendship, which marked the period after Tito's death¹⁸. All key national holidays were celebrated in schools, especially Republic Day and Labour Day, as well as the anniversaries of popular uprisings from the National Liberation War¹⁹. Great attention was paid to "children's holidays", such as Pioneer Day on 27 December and Children's Joy Day on 31 December, war and patriotic songs were taught, as well as songs dedicated to Tito, etc.²⁰

The desire to create an ideologically coloured young man who will burn with desire to build a state in the spirit of socialism was evident through the introduction of a number of subjects in the secondary school curriculum, such as the *Constitution of the FPRY*, *Fundamentals of Marxist philosophy*, *History of labour and socialist movement*, *Theory and practice of socialism*, *Fundamentals of social organisation of the FPRY*, *Fundamentals of social and moral education*, etc.²¹ However, all subjects were supposed to contribute to indoctrinated education, and the group of national subjects – mother tongue, history, geography and music education – was given a particularly important role in this²². Ideologization was most often present in history, which, in addition to mother tongue, was considered primarily a subject of not just education but upbringing²³. History textbooks thus stressed the importance of brotherhood and unity, the NLW and Tito in the creation of socialist Yugoslavia²⁴, encouraged a negative attitude towards the Germans and the like²⁵. Even learning the initial letters in the primers was very much ideologically coloured – the letter F was taught with the greeting *Death to Fascism, Freedom to the People!*, the letter P with a text entitled *The Pioneer*, the letter T with a poem about Tito, etc., and textbooks abounded with texts about Tito and/or

to Tito that the pioneers would follow his path and give their contribution to building a socialist homeland. After Tito's death, it lost its meaning and, unlike the Relay of Youth, was held only in 1981. For more on the Pioneer Relay, see: Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 148-158.

¹⁸ The Pioneer Memorial of Labour and Friendship, introduced in 1982, was a kind of substitute for the Pioneer Relay. Instead of a relay race, the Memorial book, which contained children's literary and artistic works, was conveyed throughout the country. *Ibid.*, pp. 158-168.

¹⁹ On school celebrations of Republic Day, see: Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., pp. 410-415. On the celebrations of other holidays and marking other important dates, see: *Ibid.*, pp. 402-403, 406-407, 417-433; Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 194-209; Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945-1991.*, cit., pp. 168-169.

²⁰ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., pp. 421-422.

²¹ *Ibid.*, pp. 114-117; E. Munjiza, *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, Osijek, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku; Hrvatski pedagoško-književni zbor ogranak Slavonski Brod, 2009, p. 61; Franković (ed.), *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*, cit., p. 486.

²² Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 68.

²³ *Ibid.*, p. 511.

²⁴ For more details see: *Ibid.*, pp. 309-376.

²⁵ O. Loparić, *Predodžbe o Nijemcima u hrvatskim udžbenicima povijesti od 1945. do 1975. godine*, «Pro tempore», vol. 14, 2019, pp. 75-101.

his speeches²⁶. Textbooks for the subject called “nature and society” clarified who was considered the enemy of the state, so that, in addition to enemies from the Second World War, they were all those who endangered the brotherhood and unity of the people of Yugoslavia and the state’s territorial integrity²⁷. In textbooks for music education, the musical tradition of all Yugoslav peoples and nationalities was meant to strengthen the idea of Yugoslavism, and songs about the NLW, Tito and the Party were used to evoke memories of partisan victory²⁸. Physical education was also in the service of shaping the socialist man as it was held that only healthy and physically fit people could become builders and defenders of the new Yugoslavia²⁹. In the technical education classes, a model of Tito’s birth house was made³⁰. Ideological colouration is also noticeable in cookery books and textbooks, evident through an equal representation of recipes from all parts of the then Yugoslavia, for example, or from illustrations in which members of different nations and nationalities sat together at the table³¹. In fact, in the educational policy of the time there was a clear view that there were no apolitical subjects, but that each of them could contribute to the building of a socialist society³². The school had become

²⁶ J. Marković, *(Re)konstrukcije identiteta u udžbeničkoj produkciji: analiza sadržaja udžbenika za prva četiri razreda osnovne škole od 1945. do danas*, «Narodna umjetnost», vol. 43, n. 2, 2006, pp. 70-71. However, Tito’s name is mentioned less and less in the textbooks. Mentioned as many as 40 times in the 1946 primer, it appears only nine times in the 1977 primer, and only seven times in the 1988 primer. R. Vučetić, *ABC Textbooks and Ideological Indoctrination of Children: “Socialism-Tailor made for Man” or “Child Tailor-made for Socialism”*, in S. Naumvić, M. Jovanović (edd.), *Childhood in South East Europe: Historical Perspectives on Growing Up in the 19th and 20th Century*, Belgrade-Graz, Udruženje za društvenu istoriju, Institut für Geschichte der Universität Graz, Abteilung Südosteuropäische Geschichte, 2001, pp. 256, 263.

²⁷ Marković, *(Re)konstrukcije identiteta u udžbeničkoj produkciji*, cit., pp. 72-73.

²⁸ See for example: L. Duraković, *Music As the Educational Mean in the Making of the „Socialist Man“: Music Education in Primary Schools Of Croatia (1945-1965)*, «History of Education & Children’s Literature», vol. 11, n. 2, 2016, pp. 267-289; L. Duraković, *Odgajati za muziku, odgajati pomoću muzike. Glazbeni odgoj u osnovnim školama u ranome socijalizmu*, in I. Duda (ed.), *Stvaranje socijalističkog čovjeka. Hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskog socijalizma*, Zagreb-Pula, Srednja Europa, 2017, pp. 51-74; L. Duraković, *Glazba kao odgojno sredstvo u formiranju „socijalističkog čovjeka“: nastava glazbe u osnovnim školama u Hrvatskoj (1945-1965)*, Zagreb, Hrvatsko muzikološko društvo, 2019.

²⁹ H. Klasić, *Fiskultura u službi naroda. Uloga tjelesnog odgoja u stvaranju jugoslavenskog socijalističkog društva 1945.-1952.*, in I. Duda (ed.), *Stvaranje socijalističkog čovjeka. Hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskog socijalizma*, Zagreb-Pula, Srednja Europa, 2017, pp. 207-208, 212.

³⁰ V. Piškorec, *Sunčanim stazama: autobiografske bilješke o ideologizaciji mladih u socijalizmu*, in N. Škrbić Alempijević, K.M. Hjemdahl (edd.), *O Titu kao mitu: proslava Dana mladosti u Kumrovcu*, Zagreb, Srednja Europa, FF Press, 2006, p. 474.

³¹ I. Ljubić, *Bratstvo i jedinstvo za stolom? Jugoslavenske kuharice i udžbenici kuharstva*, «Povijest u nastavi», vol. 29, n. 1, 2018, pp. 9-10, 14-15, 18-19. See more about the topic in: R. Fotiadis, V. Ivanović, R. Vučetić (edd.), *Brotherhood and unity at the kitchen table: food in socialist Yugoslavia*, Zagreb, Srednja Europa, 2019.

³² D. Franković, *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave*, Zagreb, Naklada Pedagoško-književnog zbora u Zagrebu, 1953, p. 139.

«an important factor in social progress, an instrument of the struggle for the socialist transformation of society»³³. This was a specific feature of not only Yugoslavia, but of other socialist states of the time as well³⁴.

In this respect, foreign language teaching, which had been provided for in all primary school curricula since 1874, with some short interruptions during and immediately after World War II, was no exception³⁵. This also applied to the teaching of English, which since the school year 1950/51, when it was reintroduced after a break of several years, was represented by three periods per week, if taught as a compulsory subject, or by two periods per week, if optional³⁶. This paper analyses English textbooks for the fifth, sixth, seventh

³³ *Ibid.*, p. 9.

³⁴ See for example: J. Wojdon, *Communist Propaganda at School: the World of the Reading Primers from the Soviet Bloc, 1949-1989*, London, Routledge, 2021; V. Bezrogov, D. Caroli, *Soviet Russian Primers of the 1940s: the War after the Victory*, «The Journal of Educational Media, Memory and Society», vol. 11, n. 1, 2019, pp. 14-34; S. Szakács, M.S. Rusu, *Nurturing Romanian Socialists: Children's Reading Primers Before, During and After the Second World War*, «The Journal of Educational Media, Memory and Society», vol. 11, n. 1, 2019, pp. 97-117; F. Saddington, *Modelling the Socialist Kindergarten in the Early Soviet Picture Book*, «History», vol. 104, n. 361, 2019, pp. 425-458; D. Leitner-Stojanov, *Militarisation via Education. A Visual and Textual Analysis of a 1945 Primer from Socialist Macedonia*, «The Journal of Educational Media, Memory and Society», vol. 11, n. 1, 2019, pp. 35-52; J. Wojdon, *Textbooks as Propaganda: Poland under Communist Rule, 1944-1989*, New York and London, Routledge, 2018; D. Caroli, *Political Leaders in Russian History Textbooks between the Rise and Fall of the Cult of Personality (1938-1962)*, in J. Zajda, T. Tsyrlina, M. Lovorn (edd.), *Globalisation and Historiography of National Leaders: Symbolic Representations in School Textbooks*, Dordrecht, Springer, 2017, pp. 35-52; C. Cristescu, *Communist Ideology in Romanian Language Textbooks for Elementary School*, «Journal of Romanian Literary Studies», vol. 9, n. 8, 2016, pp. 570-579; C. Cristescu, C. Pipoș, *Communist Propaganda in Children's Poetry under Gheorghiu-Dej's Regime*, «Research and Science Today», vol. 1, n. 5, 2013, pp. 290-296; J. Wojdon, *The Impact of Communist Rule on History Education in Poland*, «The Journal of Educational Media, Memory and Society», vol. 4, n. 1, 2012, pp. 61-77; Zs. Dózsa, «Everybody is given a chance, my boy ... everybody who is willing to work for socialism»: An Overview of English Textbooks in the Postwar Period in Hungary, in N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P. Albergaria Almeida (edd.), *International Perspectives on Education*, BCES Conference Books, Sofia, BCES, 2012, Vol. 10, pp. 99-104; D. Caroli, *New Sources for the Teaching of History and of the Constitution in the Soviet Union: Textbooks and School Exercise Books (1945-65)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 4, 2009, pp. 251-278; J.I. Thomas, *Education for Communism: School and State in the People's Republic of Albania*, Stanford, Hoover Institution Press, cop. 1969; I.T. Sanders, *Communist-Dominated Education in Bulgaria: A Study in Social Relationships*, «The American Slavic and East European Review», vol. 15, n. 3, 1956, pp. 364-381.

³⁵ Continuous teaching of foreign languages (Russian, English, French and German) in primary schools begins with the school year 1950/51. However, as a compulsory subject, it was taught only in *people's eight-year schools* (so-called type A schools) and in the first four grades of junior grammar schools, which were later joined with primary schools and implemented the same curriculum. In six-year primary schools, the foreign language was optional, and was not taught at all in *people's primary eight-year schools* (so-called type B schools), which were introduced in 1954/55. Munjiza, *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, cit., pp. 46, 50-51, 59-61; Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 80.

³⁶ See for example: *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžene tečajeve*, Zagreb, Ministarstvo prosvjete NR Hrvatske, 1950; *Nastavni*

and eighth primary school grades, and the first and second grade of grammar school³⁷, that were used in Croatia, as one of the socialist republics of post-war Yugoslavia³⁸, in the 1950s and early 1960s, the years considered formative for the socialist society³⁹. The aim of this paper is to determine whether and to what extent the analysed textbooks contain the values on which post-war Yugoslavia was based – the cult of Josip Broz Tito, the National Liberation War, brotherhood and unity, workers' self-management⁴⁰ and the non-aligned movement⁴¹, considered to be its "cornerstones"⁴². It is important to note that the textbooks were approved by the competent ministry and that their content was completely in conformity with the curriculum. As such, they are an invaluable source of information on the role they played in the political indoctrination of students.

plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, Zagreb, Školska knjiga, 1951; *Nacrt nastavnog plana i programa za narodne četverogodišnje škole, šestogodišnje škole i niže razrede osmogodišnje škole*, «Prosvjetni vjesnik», vol. 5, n. 7, 27 December 1952.

³⁷ When the People's Schools Act was passed in 1951, which introduced compulsory eight-year education, it was not always consistently implemented due to inadequate infrastructure, so there were various transitional solutions. Eight-year compulsory education was thus provided not only in the eight-year school, but also in the six-year school, which was introduced between 1951 and 1954, and in the four-year school and four grades of junior grammar school, with the prospect of all becoming eight-year schools. This means that the same curriculum was used in the first four grades of grammar school and the senior grades of the eight-year school. For this reason, the titles of the analysed textbooks state that they are intended for both primary schools and grammar schools. With the transformation of eight-year grammar schools into four-year ones in 1959, there was no need for that. The senior grades of primary school – 5th to 8th grade – took over the role of the junior grades of the former grammar school – 1st to 4th grade. Munjiza, *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, cit., pp. 55-63; Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., pp. 66-87.

³⁸ The FPRY, later the SFRY, was composed of six republics – Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro, Macedonia and Bosnia and Herzegovina.

³⁹ J. Brichta, B. Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, Zagreb, Školska knjiga, 1951; J. Brichta, B. Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, Zagreb, Školska knjiga, 1951; J. Brihta, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, Zagreb, Školska knjiga, 1954; J. Brihta, *Četvrta engleska vježbenica za VIII. razred narodne osmogodišnje škole*, Zagreb, Školska knjiga, 1953. Until the early 1960s, the next editions of all these textbooks remained unchanged.

⁴⁰ Self-management was one of the key specifics of the Yugoslav path to socialism, and was introduced in the early 1950s. See more about self-management for example in: Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945-1991*, cit., pp. 284-290.

⁴¹ Yugoslavia clearly positioned itself in global politics against the bloc division of the world only since the mid-1950s, when the heads of state of Yugoslavia, India and Egypt signed the so-called Brioni Declaration (1956). The country formally opted for the policy of non-alignment in the early 1960s, when the First Conference of Non-Aligned States was held in Belgrade in 1961. See more about Tito's initiative and his participation in creating the Non-Aligned Movement, as well as the movement itself, for example in: Bilandžić, *Hrvatska moderna povijest*, cit., pp. 373-383.

⁴² I. Duda, *Kamenji temeljci. Stupovi jugoslavenskoga društva i pioniri kao mali socijalistički ljudi*, in I. Duda (ed.), *Stvaranje socijalističkog čovjeka. Hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskog socijalizma*, Zagreb-Pula, Srednja Europa, 2017, p. 23.

1. Being a “good pioneer”

The political indoctrination of students in textbooks manifested itself in various ways, and one of the dominant manifestations was the tendency to shape the character of a “good pioneer”. A good pioneer was one who studied diligently and assiduously in order to contribute to the building of socialism and repay his homeland⁴³. Thus, in the seventh-grade textbook, we find a text entitled *A True Story* about children who lost their parents and homes during the war, and were taken care of by partisans. The older among them joined the partisans and took an active part in the fight, but as the war drew to a close, the partisans decided to place them in boarding schools because they believed, the text ends with this lesson, that it was better for them to take pencils than weapons in their hands⁴⁴. In the sixth-grade textbook, in a lesson entitled *Competition*, in which students had to master the comparison of the adjectives “good” and “bad” and the comparison of the indefinite pronoun “many”, we read that students competing with the neighbouring class in diligence, discipline, sports and school success, came up with two slogans to decorate the classroom. The first slogan was «Our First Duty is to Learn!». The second read: «By Learning We Show Our Love to Our Parents, Our Teachers, and Our Country»⁴⁵. A good pioneer is, therefore, one who studies diligently, but also one who respects and loves his parents, teachers and homeland, which was also addressed in the text *Parents and Teachers*⁴⁶. A good pioneer, furthermore, loves nature and sports, and takes care of his health⁴⁷. Thus, in the fifth grade textbook, in a unit entitled *Winter Sports*, for example, we read that pioneers love winter sports⁴⁸. In *The Pioneers Greet Spring*, we read that in spring they go to the countryside with their teachers to learn about nature⁴⁹. In the *Summer* and *Pioneers at the Seaside* teaching units, we read that in summer they go to summer camps⁵⁰, organised summer holidays for children that started soon after the end of the Second World War as part of social tourism⁵¹. Furthermore, good pioneers

⁴³ Although pioneers were to be adorned with a number of positive qualities, the very letters of the word «pioneer» revealed the six most desirable – honesty, sincerity, courage, progress, perseverance and diligence (*poštenost, iskrenost, odvažnost, naprednost, istrajnost i radišnost*). Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., p. 59.

⁴⁴ Brihta, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., pp. 85-86.

⁴⁵ Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., p. 43.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁴⁷ Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 69, 171, 182, 191.

⁴⁸ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., p. 49.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 60.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 68-69, 72.

⁵¹ These camps initially also carried out education of children in the ideological and political sense, but that was short-lived as it was concluded that summer holidays should not be burdened by it. Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 191-194.

regularly and happily follow the radio program for pioneers, which we read about in the sixth-grade textbook, in the text entitled *Children's Hour*⁵².

Until 1963, there was no formalised regular practice of general and compulsory admission to the Union of Pioneers, and membership was voluntary⁵³. In many parts of the country, however, enrolment was widespread in the late 1940s and, especially since the 1950s, it was recommended that all children become pioneers⁵⁴. Before 1950, various measures could be imposed on pioneers who were considered unworthy of membership due to their behaviour or poor school performance, even measures of exclusion from the organisation, but later on such measures gradually disappeared from practice⁵⁵. It is in this context that we should understand the text *We Are Pioneers* from the fifth-grade textbook, which in addition to the learning objective – teach students about plural nouns and the verb to be – had an important ideological and educational goal:

I am a pioneer. John is also a pioneer. He is a good pupil. Jane is a girl. She is a good girl. Ann and Jane are girls. They are pioneers. We are pupils and pioneers. Are you a good pupil, Paul? Are you all pioneers? No, Peter is not a pioneer, he is not a good pupil. Only good pupils are pioneers. The pioneers play in the garden. It is a large garden⁵⁶.

Only good and diligent students could be pioneers because, although in practice all first graders became pioneers regardless of school success, the authorities wanted to give the impression that being a pioneer should represent a great honour and privilege for every student. A pioneer was expected to distinguish himself from children who were not by his exemplary behaviour and diligent learning. The greater the difference between them, the more the pioneer organisation was held to be worth⁵⁷. Raising children in this spirit meant creating a child tailored to socialism, just as socialism was, it was thought, tailored to man⁵⁸. The character of the ideal pioneer was a reflection of the wider cultural policy of the Communist Party of Yugoslavia (CPY) and the first step in the creation of a new socialist man and a new society⁵⁹.

⁵² Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., p. 34.

⁵³ Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., p. 105.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 115-116.

⁵⁶ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., p. 20.

⁵⁷ Duda, *Djeca socijalističke domovine*, cit., p. 92.

⁵⁸ See about this in: Vučetić, *ABC Textbooks and Ideological Indoctrination of Children*, cit., pp. 249-263.

⁵⁹ M. Fuček, *Socijalistički mladi čovjek: sinegdoha kulturne politike prema mladima, 1945-1960.*, in C. Bonfiglioli, B. Koroman (edd.), *Socijalizam: izgradnja i razgradnja*, Zagreb-Pula, Srednja Europa, 2017, p. 19.

2. Yugoslavia as a country of common supranational (Yugoslav) identity

A good pioneer should also be proud of his homeland (Yugoslavia) and develop a supranational (Yugoslav) identity that should go beyond the borders of individual Yugoslav republics. Communist symbols, the emblems of statehood and the celebration of the most important national holidays had exactly this task. Thus, for example, in the fifth-grade textbook, above the text *We are Pioneers*, we see a picture of a group of boys with pioneer hats on their heads walking merrily and harmoniously down the street⁶⁰. In the same textbook, we find a picture of a residential building with the Yugoslav flag and the accompanying text: «A flag is on the high house. The flag is red, white and blue»⁶¹. The five-pointed star, an integral part of the Yugoslav national flag and coat of arms since 1945, as well as the flags and coats of arms of all Yugoslav republics, is a particularly common motif. Thus, fifth graders had to master the pronunciation of the sound [a:] on the examples of the sentence «This is a star. Is this a star?», and the pronunciation of the diphthong [ei] on the examples of sentences such as: «This is a train. This is the pioneer train. [...]». Next to them is a picture of a pioneer train with a five-pointed star on the locomotive⁶². How the voice [æ] should be pronounced was to be learned from the following sentences: «That is Ann. Ann is in the park. Ann has a cat. The cat is black. [...] Ann has a cap. A red star is on the cap. [...]»⁶³. According to Igor Duda, the red five-pointed star on the pioneer hats was «a symbolic-historical link between the military and the pioneer hats and the National Liberation War, but also a “guiding star” on the road to the future»⁶⁴.

The textbooks also marked the most important national holidays and anniversaries that served to shape the collective memory⁶⁵. The most important among them was certainly Republic Day on 29 November, whose celebration, for example, is mentioned in the fifth-grade textbook, in a lesson entitled *The Twenty-Ninth of November*⁶⁶. The same textbook marked the celebration of Labour Day, 1 May, as well. The text is accompanied by a picture of merry pioneers carrying the Yugoslav flag and banners with the words *Long live the First of May* and cheerfully shouting «Long live our country!»⁶⁷. The seventh-

⁶⁰ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., p. 20.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 16-17.

⁶² *Ibid.*, p. 15.

⁶³ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁴ Duda, *Kameni temeljci*, cit., pp. 33-34.

⁶⁵ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije 1945-1960*, cit., p. 453.

⁶⁶ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., p. 29.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 63.

grade textbook, in the lesson entitled *Some Important Dates*, reminds students of the most important national holidays: New Year, Labour Day, Uprising Day in Croatia on 27 July, Republic Day on 29 November, Yugoslav People's Army (JNA) Day on 22 December. The text ends with a special holiday, the birthday of Josip Broz Tito, because «We all know 25th May because it is Marshal Tito's birthday»⁶⁸. These holidays were meant to erase the old traditions, such as celebrating Christmas⁶⁹, and create a new tradition on which to educate the youth in the Yugoslav socialist spirit, build a new man of socialist stature as well as a new, supranational (Yugoslav) identity. The school was a perfect place where such building could begin.

The text entitled *Our Country*, for example, was supposed to contribute to building pride of the homeland in which students lived:

A group of boys and girls are walking in the fields on a fine day in spring. Everything is beautiful: the trees and the flowers, the mountains and the fields. One of the boys says: 'Look at this beautiful country. This is my country, I love it.' His friend says: 'Your country is also my country, I love my country too, and Mary loves her country. She is proud of it. We all love our country. We love its people, its rivers and seas, its woods and fields. All our friends love their country.'⁷⁰

Through this text, students were expected to master possessive pronouns. The comparison of adjectives, on the other hand, had to be mastered with the help of the text *The Federative Peoples' Republic of Yugoslavia*, which tells about the beauty of life in Yugoslavia:

This is the map of our country. The name of our country is the Federative People's Republic of Yugoslavia. Our country is in the southeast of Europe. It is rich and fertile. There are many mines in our mountains, plenty of fish in the Adriatic sea, in our rivers and lakes. Our fields are rich in corn and other useful plants. The most fertile parts are along the Sava and the Danube. The largest towns are Zagreb, Belgrade and Ljubljana. There are many ports on the Adriatic coast, and the more important are Rijeka and Split. Yugoslavia is a beautiful country, and to me it is most beautiful than any other country in the world⁷¹.

⁶⁸ Brihta, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., p. 44.

⁶⁹ See about this in: L. Sklevicky, *Nova Nova Godina. Od „Mladog Ljeta“ k „političkom ritualu“*, in D. Rihtman-Auguštin (ed.), *Konji, žene, ratovi*, Zagreb, Ženska infoteka, 1996, pp. 175-188.

⁷⁰ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., pp. 61-62.

⁷¹ Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., p. 48.

3. *Yugoslavia as a country of prosperous future*

The socialist authorities also tried to instil in the students the belief that Yugoslavia was a prosperous country with a bright future. Thus, in the sixth grade English textbook, in the already mentioned text *Parents and Teachers*, Yugoslavia is described as a country where children are very happy because the state provides them with free eight-year education⁷². In the eighth grade textbook, we find a text that depicts Yugoslavia as a country with a beautiful future to which even those who have emigrated are returning. This is the text entitled *A Surprise* in which we read about the family of a new eighth grade student, Milan Marković, that had emigrated from Lika (Croatia) to the United States during the Kingdom of Yugoslavia, returned to their homeland because they were very proud of it, and wanted to «help build up and develop this progressive state»⁷³. The students accept the new boy nicely and excitedly say that they will tell him all about «our National Liberation War and show him the beauties of our country»⁷⁴.

4. *Remembering the revolutionary heroic past of the country*

The memory of the country's war and revolutionary past and its National Liberation War was, it was held, the direction of proper socialist upbringing⁷⁵. According to Koren, the National Liberation War gained «mythical proportions in the eyes of the participants», and in that way it had to be presented to new generations⁷⁶. Two texts that we find in the eighth-grade textbook were chosen to illustrate this. The first text, entitled *The Crossing of the Neretva*, which helped students master the intransitive verb *lie* and the transitive verb *lay*, describes the Fourth Partisan Offensive in 1943, considered «one of the most glorious of our National Liberation War»⁷⁷. Despite being surrounded on all sides by the enemy, the partisans managed to cross the Neretva river over an improvised bridge and save a large number of wounded and partisans suffering from typhus, not wanting to leave them at any cost⁷⁸. The second text – *The Sacred Partisan Principle* – also dedicated to the Fourth Partisan Offensive, stressed the sacred partisan rule – «to fight to the last man so that the wounded

⁷² *Ibid.*, p. 32.

⁷³ Brihta, *Četvrta engleska vježbenica za VIII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., pp. 3-4.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 5.

⁷⁵ See more about this in: Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 63-64.

⁷⁶ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 380.

⁷⁷ Brihta, *Četvrta engleska vježbenica za VIII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., p. 57.

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 57-58.

comrade may not fall into the hands of the enemy»⁷⁹. The students' task was to identify all words related to the military and fighting and use them to write a short essay on the Fourth Partisan Offensive⁸⁰. Walter Scott's poem *Love of Country* that followed was obviously supposed to further strengthen the pride of the homeland in which they lived⁸¹. Summer scout camps, which we read about in the seventh-grade textbook, in the texts entitled *Where did you spend your holidays?* and *Camping out*, also taught students about the importance of togetherness and mutual aid that characterised partisan detachments during the war days⁸². In the same textbook, we also find excerpts from the book *Dnevnik s partizanima* (Diaries with Partisans) written by Vladimir Nazor, a well-known Croatian poet and participant of the National Liberation War⁸³. By remembering the war and celebrating the great partisan victories, students were not only supposed to express their gratitude to those whose merits won the war, but also develop a willingness to take the same path, if necessary⁸⁴.

5. *The cult of Josip Broz Tito*

The greatest gratitude was expressed to Josip Broz Tito⁸⁵. The special relationship between Tito and the pioneers dates back to the time of the National Liberation War. Even then, the pioneers were known as «Tito's pioneers» or «Tito's young soldiers», and the pioneer hat was called «Tito's hat». After the war, a pioneer salute was established with Tito's name – *For homeland with Tito – forward!*. The pioneers' oath ended with these words, and this greeting was also written on the sign of the Union of Pioneers and was used on all official occasions⁸⁶. In history competitions, students competed in who knew more about Tito's life; books about Tito, the National Liberation War and the heroic struggle of the partisans became an indispensable part of school compulsory reading, etc. As already mentioned, there were numerous events dedicated to Tito in which pioneers participated. According to Magdalena

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 105-106.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Ibid.*, p. 106.

⁸² Brihta, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., pp. 3-4, 5-6.

⁸³ *Ibid.*, p. 83.

⁸⁴ Duda, *Kameni temeljci*, cit., pp. 30, 32.

⁸⁵ From 1943, Tito served as president of the National Committee for the Liberation of Yugoslavia (NKOJ), the interim government of the new Yugoslavia, and then, from 1953, as president for life.

⁸⁶ Duda, *Kameni temeljci*, cit., p. 25.

Najbar-Agičić, Tito was «a symbol of ‘common’ history from the time of the National Liberation War»⁸⁷.

Tito’s name often appears in the English textbooks. In the fifth-grade textbook, in the text entitled *The Twenty-Ninth of November*, we read that, on Republic Day, pioneers proudly walk the streets carrying the Yugoslav flag and banners with Tito’s name shouting: «We love Marshall Tito. He is our friend. We love our country. Long live Marshall Tito! Long live our country!»⁸⁸. In the sixth grade textbook, we find a text entitled *Marshal Tito Speaks to Children* in which we read the following:

We wish to make a country where you will be happy and gay. This country will be yours. It is not enough to say that you love your country, you must also show that you love it. And you can show it in many ways. First you will learn. Then you will try to know your country and its history. When you grow up, you will help to build a better future for everybody⁸⁹.

It was one of the many messages that Tito sent to children and young people on various occasions⁹⁰. Students’ task was to memorise it in order to permanently engrave it in their memory⁹¹. It was considered quite common that all children knew, as stated in the seventh-grade textbook, that the holiday of Youth Day was Marshal Tito’s birthday⁹². Tito’s cult status is also evidenced by the fact that, when explaining which words in English are written in capital letters, Tito, of course, was the first choice, etc.⁹³ All this helped to create, strengthen and spread the cult of Tito’s personality, which was fully built by the 1960s⁹⁴.

6. *The ideal of life in farmers’ labour cooperatives*

The textbooks also cover the topic of life in farmers’ labour cooperatives that were founded at the instigation of the state during the period of collectivisation of farmers’ landholdings (1945-1953), often with intense ideological and

⁸⁷ M. Najbar-Agičić, *Od kulta ličnosti do detitoizacije. Prikazi Josipa Broza Tita u hrvatskom i srpskim udžbenicima povijesti*, in N. Škrbić Alempijević, K. Mathiesen Hjemdahl (edd.), *O Titu kao mitu: proslava Dana mladosti u Kumrovcu*, Zagreb, FF press, Srednja Europa, 2006, p. 379.

⁸⁸ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije.*, cit., p. 29.

⁸⁹ Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., p. 57.

⁹⁰ Duda, *Danas kada postajem pionir*, cit., pp. 67-68.

⁹¹ Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., p. 58.

⁹² Brichta, Grgić, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., p. 44.

⁹³ *Ibid.*, p. 13.

⁹⁴ Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945-1991.*, cit., p. 326.

propaganda assurances of a better life on collective farms and promises of a bright future in socialist collectivised agriculture⁹⁵. Cooperatives were believed to be the most important element of the victory of socialism in the countryside. Primary school textbooks made an excellent training ground for such an ideological campaign. The fifth grade textbook, in the text entitled *Collective Farms*, in which students had to master the plural of nouns, already states that in Yugoslavia there are many collective farms where workers work and live together. Their description is almost idyllic: their houses are beautiful and clean, they have many machines at their disposal that make their job easier, and they also own many domestic animals and pets⁹⁶. Under the same title in the seventh-grade textbook, we find the following text:

Today, said the teacher, I want to tell you something about how we work on our fields now, and how we used to work. In old Yugoslavia farming was very old-fashioned. In some parts of the country peasants ploughed their fields with wooden ploughs. They had neither tractors, nor any other modern tools. But now we are building up a socialist country, and to build up socialism means also to improve agriculture. Now we have many collective farms. There are farmers do not plough with wooden ploughs, and do not work with bad tools. They have modern machines which they can buy because the State helps them in their efforts. They work better from year to year. Most farms have their own saw mill and flour mill, both worked by electricity. Next time I shall show you the picture of a farm, where I spent some weeks last summer⁹⁷.

The learning objective of the text was to master the correlative conjunction “neither... nor”, but it seems that its educational goal – to point out to students the great benefits of living on collective farms – was perhaps even more important. The text entitled *At the Collective Farm Again*, in which the possessive genitive and reflexive pronouns were taught, had the same goal, using examples such as «The farmer’s house is beautiful»⁹⁸. The image of a collective farm is idyllic again here – shepherds lead the sheep to pasture, the livestock is healthy and strong, the water is clean, the fruit trees produce well, the farmers’ houses, lit by electricity produced at the power plant on a nearby river, are surrounded by orchards where fruits and vegetables are grown, the farmers work in the fields

⁹⁵ In cooperatives, of which there were several types, the owners gave up land, livestock and tools in favour of the cooperative, with only a garden and a specifically defined number of head of livestock remaining in private ownership. Due to farmers’ dissatisfaction, their lack of interest in working on land that was not theirs, the fact that they often did not receive the necessary means for work (technical equipment, chemicals), the idea of collectivisation was abandoned in 1953, albeit not completely, as in 1958 the nationalisation of landholdings was resumed. For more on this, see: Radelić, *Hrvatska u Jugoslaviji 1945.-1991.*, cit., pp. 187-204; Bilandžić, *Hrvatska moderna povijest*, cit., pp. 221-224, 267-273, 309-314.

⁹⁶ Brichta, Grgić, *Prva engleska početnica za V. razred osmogodišnje škole i I. razred gimnazije*, cit., p. 52.

⁹⁷ Brihta, *Treća engleska vježbenica za VII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., p. 59.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 72.

with the help of tractors and reaping machines, etc.⁹⁹ In the same textbook, in the lesson *The Wall Picture of the Collective Farm*, teaching irregular plural, students enthusiastically look at the picture of a collective farm and imagine what kind of work they would like to do there¹⁰⁰.

7. Industrialisation and electrification of the country

In April 1947, the planned economy was introduced in the Federal People's Republic of Yugoslavia with the adoption of the law on the first Five-Year Economic Development Plan (1947-1951). That plan included industrialisation, electrification, urbanisation, and de-agrarisation of the country. Largely successful in the beginning, after 1948 the Plan faced a number of problems that made it difficult to achieve¹⁰¹. The endeavour to execute the Plan thus became the government's main propaganda task. The propaganda was realised in various forms, even among children, as evidenced by the printing of a picture book entitled *Five-Year Plan for the Development of the National Economy of the FPRY in 1947-1951*, which sought to explain to children with simple vocabulary and illustrations such "difficult" topics as industrialisation and electrification¹⁰². This is also evident on the pages of the primary school textbooks. Thus, for example, in the sixth grade English textbook, in the lesson *Building and Work*, the students had to master how to form plural nouns on the examples of the words *factory* and *chimney*. In the text, the teacher shows the students a large picture of a factory with tall chimneys, a train, a train station and a mine¹⁰³. In the following pages, in the lesson in which the students had to master the plural of the demonstrative pronoun *this*, the teacher provides additional explanations about the picture to the interested students – along with the factory, train, train station and mine, one can see the settlement where the workers live, a playground where children are playing, a power plant that supplies the factory, the mine and the settlement with electricity, a bridge over the river and a steamer transporting ore and timber. In the picture, we also see people who are working hard. According to the teacher, these are youth brigades completing a road near the railway station¹⁰⁴.

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 71-72.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 60-61.

¹⁰¹ See about the First Five-Year Plan, for example, in: Bilandžić, *Hrvatska moderna povijest*, cit., pp. 237-240, 264-267; Z. Čepo, *Četiri decenija nakon prvog petogodišnjeg plana FNRJ*, «Časopis za suvremenu povijest», vol. 18, n. 2, 1986, pp. 77-87.

¹⁰² For more on this, see: B. Majhut, *Petogodišnji plan kao znanstvenofantastična slikovnica iz 1948.*, «Libri & Liberi», vol. 9, n. 2, 2020, pp. 363-422.

¹⁰³ Brichta, Grgić, *Druga engleska vježbenica za VI. razred osmogodišnje škole i II. razred gimnazije*, cit., pp. 17-18.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 27-28.

8. Reconstruction of the country and youth work actions

Youth work actions, launched during the Second World War, were extremely important in the transformation of post-war Yugoslav society¹⁰⁵. Many railways and other roads, factories, hydroelectric power plants, mining settlements and numerous other facilities were built through the voluntary work of young people¹⁰⁶. That way, young people were considered to have contributed to the country's development and prosperity, building and consolidating their confidence in the government's promise of a better life in socialist Yugoslavia¹⁰⁷. However, the work actions were also meant to develop the interest of young people in political and economic issues, «especially in their local communities, to which they should return more politically aware and active»¹⁰⁸, as well as enable them to acquire organisational self-management knowledge¹⁰⁹. By organising training and other courses, they served as an excellent instrument for combating illiteracy¹¹⁰. They were supposed to unite intellectual and working youth, as well as youth of different nationalities¹¹¹, but also, which was critical, testify to the beauty of collective work and life, friendship, and brotherhood and unity of the peoples and nationalities of Yugoslavia¹¹². It was held that the work actions were in fact a kind of “school of life”¹¹³ and that they had a political and educational character¹¹⁴. Such a practice, however, was not exclusively Yugoslav or exclusively the practice of socialist social systems, but also existed in Western democracies during the 20th century¹¹⁵.

¹⁰⁵ M. Nametak, *Uloga omladinskih radnih akcija u stvaranju socijalističkoga društva u Bosni i Hercegovini (1945-1952)*, „Časopis za suvremenu povijest”, vol. 3, 2014, p. 438.

¹⁰⁶ Youth work actions were held until the collapse of Yugoslavia, the last one in 1990, but in discontinuity and with varying intensity. Their important ideological and political component gradually disappeared over time, and they increasingly turned into pleasant summer gatherings. It is estimated that more than 2 million young people from various parts of Yugoslavia, including Croatia, participated, mostly voluntarily, although this was not always the case. For more on work actions, see for example: R. Senjković, *Svaki dan pobjeda. Kultura omladinskih radnih akcija*, Zagreb, Srednja Europa, Institut za etnologiju i folkloristiku, 2016; A. Matošević, *Omladinske radne akcije: kontinuiteti i odmaci iz iskustva akcijaša*, „Traditiones”, vol. 44, n. 3, 2015, pp. 93-111; D. Popović, *Omladinske radne akcije kao ideološki (udarnički) turizam*, in H. Grandits, K. Taylor (edd.), *Sunčana strana Jugoslavije. Povijest turizma u socijalizmu*, Zagreb, Srednja Europa, 2013, pp. 289-313.

¹⁰⁷ Senjković, *Svaki dan pobjeda*, cit., p. 120.

¹⁰⁸ Popović, *Omladinske radne akcije kao ideološki (udarnički) turizam*, cit., pp. 289-290.

¹⁰⁹ Nametak, *Uloga omladinskih radnih akcija u stvaranju socijalističkoga društva u Bosni i Hercegovini (1945-1952)*, cit., p. 439.

¹¹⁰ Popović, *Omladinske radne akcije kao ideološki (udarnički) turizam*, cit., p. 291.

¹¹¹ Senjković, *Svaki dan pobjeda*, cit., p. 191; Popović, *Omladinske radne akcije kao ideološki (udarnički) turizam*, cit., p. 291.

¹¹² *Ibid.*, pp. 187-188; *Ibid.*, p. 289.

¹¹³ Senjković, *Svaki dan pobjeda*, cit., p. 192.

¹¹⁴ Nametak, *Uloga omladinskih radnih akcija u stvaranju socijalističkoga društva u Bosni i Hercegovini (1945-1952)*, cit., p. 439.

¹¹⁵ Matošević, *Omladinske radne akcije: kontinuiteti i odmaci iz iskustva akcijaša*, cit., p.

As a rule, pioneers could not take part in work actions until they became members of the League of Socialist Youth in the eighth grade. For this reason, probably, the topic of rebuilding the country and youth work actions only appears in the eighth grade textbook. In the text *The Power Plant Nikola Tesla*, in which we read about a pioneers' visit to the Nikola Tesla power plant in Tribalj, in the construction of which youth brigades participated, too, the pioneers enthusiastically tell the teacher that «next year we should all go to work in the brigade. It is wonderful to see what has been built, but it will be even more wonderful to help building it»¹¹⁶. This text, like many others in the analysed textbooks, had a strong political-propaganda message.

Conclusion

As already mentioned, post-war Yugoslavia was based on the five unquestionable values – the cult of Josip Broz Tito, the National Liberation War, brotherhood and unity, self-management and non-alignment, on which the Union of Pioneers largely rested as well¹¹⁷. To a greater or lesser extent, some of these values also found their place in the English textbooks. Nurturing the cult of Josip Broz Tito and remembering the values of the National Liberation War on which the new state was founded are most prevalent, while the idea of preserving the brotherhood and unity of the peoples of Yugoslavia only indirectly runs through, for example, the topic of youth work actions and pioneer summer camps gathering youth from all Yugoslav republics and encouraging the development of the spirit of brotherhood and unity among their participants. However, self-management, which was introduced in the early 1950s, the time when the analysed textbooks were in use, is completely omitted, which seems to have been characteristic of history textbooks as well¹¹⁸. The idea of promoting the policy of non-alignment is left out as well, which is understandable since Yugoslavia, as mentioned, positioned itself in global politics against the bloc division of the world only in 1956, and then in 1961, when the Non-Aligned Movement formally began, several years after the first editions of the English textbooks appeared¹¹⁹. However, the topic of

94. See, for instance: A. Gillette, *One Million Volunteers: The Story of Volunteer Youth Service*, Harmondsworth, Penguin Books, 1968.

¹¹⁶ Brihta, *Četvrta engleska vježbenica za VIII. razred narodne osmogodišnje škole*, cit., pp. 94-95.

¹¹⁷ Duda, *Kameni temeljci*, cit., p. 23.

¹¹⁸ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 513.

¹¹⁹ According to Snježana Koren, history teaching in the late 1950s focused more on topics related to Tito's current travels in Africa and Asia and his struggle for world peace, rather than topics related to Tito's role in the National Liberation War. Koren, *Politika povijesti Jugoslavije 1945-1960*, cit., p. 459.

collectivisation of farmers' estates is strongly represented, as well as the issue of the planned economy, both of which were particularly important features of the first years of post-war Yugoslavia.

The content of the textbooks was dictated by the prescribed curricula. In them we read that, for example, an important part of the content of English textbooks for sixth grade should include themes from «pioneer life and our reality with a strong educational moment in building the cultural habits of pioneers (the pioneer at school, on the street, at home, in the tram, his stay in the countryside, in a work cooperative, helping his mother at home, etc.)»¹²⁰. In the seventh grade, among other things, English lessons were to include «some experiences and endeavours from the struggle and construction of our country»¹²¹, and in the eighth grade «some light narrative text from the National Liberation War, readings about the life of youth in work brigades, narrative-character texts with an emphasised moral goal (patriotism, camaraderie, sacrifice, courage, etc.)»¹²².

It is difficult to assess how effective these textbooks, as well as textbooks for all other subjects, for that matter, were in terms of transmitting the new ideology, or indoctrination of students. For example, history textbooks from that time were considered to be «one [...] of the most striking examples of failure in the effort to develop a common Yugoslav identity»¹²³. The idealised image of Yugoslav socialist society based on brotherhood and unity, the National Liberation War and the leading role of the CPY, which was strongly emphasised in history textbooks, was at odds with inter-ethnic tensions that were constantly smouldering¹²⁴. When assessing the effectiveness of the textbooks in the political indoctrination of students, the fact should be borne in mind that, despite primary education being compulsory, school was, for various reasons (lack of school in the place of residence, lack of teachers, lack of awareness by parents about the importance of literacy and education, etc.) not attended by all children who were obliged to attend¹²⁵, so that the reach of textbooks was rather limited¹²⁶. This is evidenced by the fact that, by the late 1950s, the government admitted that «the shaping and redesigning of students' and teachers' values does not always take place as intended»¹²⁷. Nevertheless,

¹²⁰ *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije*, Zagreb, Školska knjiga, 1951, p. 36.

¹²¹ *Ibid.*, p. 37.

¹²² *Ibid.*, p. 38.

¹²³ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 514.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ For data on school (non)attendance, see for example: K. Spehnjak, *Javnost i propaganda. Narodna fronta u politici i kulturi Hrvatske 1945-1952*, Zagreb, Hrvatski institut za povijest, Dom i svijet, 2002, pp. 177-178; Franković (ed.), *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*, cit., p. 436.

¹²⁶ Koren maintains that indoctrination could be spread even more effectively and directly through celebrations, commemorations and marking significant events and persons, rather than through textbooks that students often did not use even when they were available to them. Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 378.

¹²⁷ Koren, *Politika povijesti Jugoslavije (1945-1960)*, cit., p. 517.

efforts were made to insist on further “correct” guidance of young people in the educational and ideological sense¹²⁸, starting from the already mentioned position that no subject, and thus obviously not English, should be excluded from that. It is in this context that the unquestionable political-propaganda role the English textbooks were supposed to play should be understood.

¹²⁸ *Ibid.*, pp. 364-365.

«A concentrate of Italic defects». The figure of the school inspector in the literary production in a united Italy (1865-1962)*

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

ABSTRACT: Through the examination of various complex literary works (novels, short stories, news, etc.), which were printed between 1865 and 1962, the author has examined the characteristics and the evolution recorded by the figure of the school inspector in the storytelling of a united Italy, especially focusing on the remarkable contrast, which can be recorded in this phase, between the real centrality attributed by school legislation to this figure of ministerial official for the better functioning of Italian schools and the universally negative connotation attributed to the figure of the school inspector in literature.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Storytelling; School Inspector; Italy; XIX-XX Centuries.

Introduction

It is anything but easy to find evidence of school inspectors or the inspection function carried out in the context of education and school among the pages of novels and short stories, which were published in Italy during the first post-

* This contribution develops and draws on some of the topics already dealt with in the report with the title *L'immagine dell'ispettore scolastico nella narrativa italiana tra Otto e Novecento*, which was introduced at the international seminar promoted by the University of Molise about the topic: *Gli ispettori scolastici tra storia, memoria pubblica e rappresentazione letteraria. Analisi comparata tra Italia, Spagna e Brasile* (Campobasso, 17-18 November 2022), whose acts are in press.

unification century. In fact, there are not many literary works where we find the deeds narrated or, even only briefly, the function carried out by school inspectors recalled.

And yet, the school inspector is undoubtedly a key figure in Casati's school system (1859), because he was extended all over Italy after its unification, as well as the one reorganized by the 1923 Gentile reform a few decades later and destined to remain almost unchanged until the second post-war period¹.

Firstly, half a dozen articles of the *Titolo primo* (the one relating to the Administration) of the Law of November 13th, 1859, no. 3725 (*Casati Law*) testify it and define his function, skills, economic treatment and legal position in the Italian hierarchical school structure.

Appointed «by Royal Decree among the people who are considered the most suitable for this charge by doctrine and exercise of teaching» – as the Casati Law states –, school inspectors «represent the Minister and have his orders carried out»; they «therefore watch over the observance of laws and regulations in all the establishments subject to their authority». Furthermore, «they promote rewards for teachers within the Ministry [...]; they admonish them in the performance of their duties in case of negligence and they report them to the Ministry in case of serious shortcomings and faults». Finally, «they personally visit schools and establishments under their supervision»² on a regular basis in order to better fulfil the office to which they are responsible.

The long series of norms and provisions intended to better clarify, expand and extend the inspection function and the school inspectors' skills between the nineteenth and twentieth centuries is undoubtedly a further and not secondary confirmation of the real centrality, which was attributed by school authority to this figure of ministerial official for the purpose of having a better functioning of Italian schools³.

However, if one looks at the ways in which the figure of the school inspector is represented in the literary works in a united Italy, one is surprised not only by the relatively scarce presence of this figure, who has already been mentioned,

¹ See R. Ugolini, *Per una storia dell'amministrazione centrale. Il Ministero della Pubblica Istruzione. 1859-1880*, Rome, Edizioni dell'Ateneo & Bizzarri, 1979; M. Ostenc, *L'administration scolaire et la réforme Gentile*, «Prospettive pedagogiche», vol. XXI, n. 1, 1984, pp. 13-31; M. Galfrè, *Giovanni Gentile ministro. La restaurazione dell'amministrazione scolastica*, «Passato e Presente», vol. 38, 1996, pp. 61-89.

² See Law of November 13th, 1859, no. 3725 – *Sul riordinamento della Pubblica Istruzione [Casati Law]*, in *Raccolta dei regi editti, manifesti ed altre provvidenze de' magistrati ed uffizi*, Turin, Speirani, 1859, Vol. 28, the second part, pp. 46-50.

³ As regards the legislative evolution concerning the role and the functions of the school inspector in the context of the school events of the first forty years after unification, please see especially: *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899 raccolte e annotate da Giuseppe Saredo*, Turin, Unione-Tipografico-Editrice, 1901, pp. 12-31. For the Giolitti age, also see O. Buonvino, *L'amministrazione centrale della Pubblica Istruzione: studio di legislazione scolastica: dottrina, storia, legislazione straniera, diritto positivo italiano, giurisprudenza, critica*, Turin, Paravia, 1916.

but also by the marginal and secondary role he plays in the novels and the short stories where he appears – never, therefore, in the role of a protagonist – and, above all, by the essentially negative connotation attributed by the authors of these literary works to the figure of the *school inspector*.

In fact, the figure of the school inspector essentially appears in some of the novels, which have primary school teachers as protagonists, as well as in the short stories about school and events of public and private education: these two genres, the one of the ‘magistral novel’ and the other one of the ‘school-based short story’, were destined to meet a certain fortune in the Liberal and Fascist Italy, as well as in the Republican and Democratic Italy during the second post-war period – although to a lesser extent⁴.

As for the negative characterization, which is sometimes only apparently replaced by an equally adverse and disdainful caricatural approach, there are almost no doubts regarding the little or no favour enjoyed by the figure of the school inspector in the context of the Italian storytelling in the nineteenth and twentieth centuries.

And, on the one hand, the profile of the holders of this office, which was drawn up by the Casati Law and the following school regulations, constantly emphasises doctrine, skills, moral rigor, solid experience acquired, fidelity to the law and the constituted authority, balance and prudence in choices, authentic and everlasting passion for school and education, as if to underline the real centrality of the inspection function and the role of school inspectors for the punctual application of the laws and the regulations issued by the Ministry of Public Education and the good performance of school life.

On the other hand, various school inspectors into whom the reader of the variegated literary production devoted to teachers and schools in a united Italy runs seem to embody in the highest degree and to profusely reproduce in their own «high inspection function» conformism, bad faith, trickery, vices, cowardice and meanness of a narrow-minded and provincial world – the worst «Italic defects», in short – sometimes together with evident incompetence and widespread tendency to abuse their own authority; such negative characteristics – the ones outlined by the pen of the authors of novels and short stories – throw more than a shade of distrust and discredit not only on the single school inspector, but on the entire category.

In order to avoid unnecessary repetitions, in this contribution we are going to refer only to some of the dozen novels and short stories, which we have

⁴ See G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Turin, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224; Id., *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milan, FrancoAngeli, 1989, pp. 331-362; and C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Rome, Archivio Guido Izzi, 1996.

examined in the context of this research, i.e. the ones considered the most useful and effective for highlighting the different aspects of the topic faced.

1. *Teachers, school superintendents and ministerial inspectors in Il Castello di Bardespina (1865) by Giovanni Daneo*

The first novel examined in the course of our investigation is *Il Castello di Bardespina* by the writer and schoolman coming from the Valle d'Aosta, Giovanni Daneo, originally published in instalments in the «Gazzetta di Torino» from December 26th, 1865 to March 28th, 1866, and then reissued in volume thanks to the Tipografia Sociale in Genoa in 1869⁵.

Trained in democratic and Mazzinian Risorgimento ideas and animated by a vigorous moral tension with which his writings largely shine, the author held various roles in the school administration of the Kingdom of Sardinia and then in a united Italy. After having taught in the National College of Genoa for a decade, in 1859 he was appointed school inspector, an office he abandoned in 1862 to go and hold the position of Director of Education in Macerata; he was also a lecturer here starting from 1867 and then a honorary professor for Philosophy of Law at the local university. Appointed as a Director of Education in Genoa in 1868, he taught Italian Literature in the Naval High School until 1872 and then, from 1884, Pedagogy at the university of the Ligurian capital city⁶.

Giovanni Daneo was critical towards the choice made by the Casati law (1859) to attribute competence over popular primary education and teachers to municipalities and deeply skeptical towards municipal councillors or school superintendents, who were in charge of schools without specific skills and lacking of adequate educational sensitivity very often, providing with his novel, published only a few years after the completion of national unification, a first dramatic fresco of the conditions in which popular primary education was found in small Italian rural centres, as well as the real abuses perpetrated by the municipal authorities, who were often in league with the big landowners and the wealthy families of the place, against teachers.

On this regard, *Il Castello di Bardespina* dealt with the vicissitudes experienced by the teacher Agata Fiorello and the teacher Giorgio Lavagna: the first one was made the object of the local school superintendent's insane sexual

⁵ We use the recent reissue of the novel here: G. Daneo, *Il Castello di Bardespina*, edited by E. Villa, Genoa, SAGEP, 1982.

⁶ About Giovanni Daneo's biography and works, please see now: D. Montino, *Daneo Giovanni*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milan, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 433-434.

appetites and soon became the victim of threats, calumnies, gossips, accusations of flirtatiousness, immorality and easy virtue, which were particularly frequent towards women who were often forced to live alone without effective guarantees and protections; the second one was strongly opposed and considered as a serious threat for his democratic ideas and his presumed irreligious spirit by the local municipal administrators and clerical circles, who were both inspired and politically supported by the powerful family of the Marquises Fieschi-Lercari, the owners of the castle located in the imaginary village of Bardespina, an outlying suburb hamlet of the imaginary municipality of Tovillano in Liguria.

The gloomy story, which culminated in the immediate dismissal of the two teachers, is built by Giovanni Daneo with undoubted effectiveness through the precise description of the different characters' psychologies and a series of dialogues intended to highlight various protagonists' feelings and moods.

Thus, the teacher Agata Fiorello's personal story, which was evoked in an intense and dramatic conversation between the two primary school teachers in Bardespina, rises to the common destiny of an entire category of modest and industrious school workers, i.e. many teachers destined to teach in Italian rural and mountain villages and guiltily abandoned to the arbitrary and overbearing ways of local rulers:

Agata Fiorello confided to her colleague Giorgio Lavagna: – You know that I cannot get a better home with 333 lire and 33 cents they give me for 365 days [...]. I have no longer a living soul who takes care of me! My father died... my mother died. A brother who had... he also... died! No one who protects me anymore, no one who defends me anymore... I'm alone! Alone!

And immediately then the revelation of the real drama experienced following the morbid attentions shown by the municipal school superintendent and the constant threats expressed by him:

We poor teachers, what can we do? Nothing, nothing and then nothing. We are alone among people we don't know and they don't know us, we are all the strikers' target. We are attacked from all sides [...]. If a bad person whispers you words, which modesty does not allow to repeat, we must be silent; if a villain makes us proposals, which offend the women's holy dignity, we must be silent; if a wicked person digs up dirt of slander on our name, and we are lost, it is not worth calling us back, we must be silent. [...] I find myself in the hard alternative of missing school and seeing me thrown on the street, or... Oh horror! And she closed her face in her hands⁷.

After this conversation, a sort of fatal resignation seems to prevail in the attitude of the two teachers, who are both convinced of the substantial impossibility of changing the course of events and interfering with the school superintendent's perverse plan:

⁷ Daneo, *Il Castello di Bardespina*, cit., pp. 50-52.

– And now, the male teacher told her, what are you going to do?

– I don't know... tell the mayor about it.

– He's an imbecile!

– The inspector?

– He is impotent.

A – What about writing about it to the minister?...

A – You would not be believed!... And then they have other things to do so they don't want to take care of a good teacher!...

A – But then?...

A – You have to go away from here⁸.

The sharp and bitter judgment – «he is impotent»! –, which was formulated by the teacher Giorgio Lavagna in regards to a possible intervention by the ministerial school inspector in the gloomy and serious affair having involved the poor female teacher, deserves to be pointed out. The accusation of impotence is a serious accusation for a ministerial official to whom the school legislation of the time attributed wide powers; moreover, it is not a little surprising that the author of the novel, that Giovanni Daneo, who professionally also took over the ministerial school inspector function, lets the character of the teacher Giorgio Lavagna say it.

But we will come back to the reasons at the basis of such a serious judgement later also because the accusation of the inspector's substantial «impotence» is destined to find further confirmations in the course of the short story.

Before dealing with the teacher Giorgio Lavagna's vicissitudes, it is now advisable to have a quick look at the personality of the passionate and libertine school superintendent and the personality of the quietest and the most introverted school inspector Francesco Isolengo.

By claiming the presumed power, which derived him from the office of school superintendent in a conversation with the Marquise Amalia Fieschi-Lercari, the first one fully manifested the serious lack of institutional sense, the absolute arbitrariness and the substantial roughness by a great number of the municipal administrators in small Italian rural villages:

The local administrator stated: – Well, you know that I have been a school superintendent in this village up to now; I have always been in charge of both the boys' school and the girls' one here; teachers stay, if I like them, I send them away, if I don't like them⁹.

The second one, the school inspector, is mentioned for the first time in the novel in an episode intended to highlight his vain character and his ambiguous personality with a certain irony:

The school inspector was sitting in the Church choir during the service and was reading a booklet bound in green paperboard. From the seriousness of his face [...] it was easy to

⁸ *Ibid.*, p. 53.

⁹ *Ibid.*, p. 109.

understand how attractive that reading was to him: The councilmen of the church and other people in the choir were edified by the inspector's great attention and some of them even said: they accuse inspectors in general and, above all, this one of little religion: see him there, who looks like Saint Jerome in the desert. But we who do not want to deceive our readers will let them take a look at the title page of the book:

Freedom of teaching in middle and primary education.
Thoughts and proposals
by Francesco Isolengo

The inspector was reading about himself and, modesty aside, found himself admirable¹⁰.

And to confirm the ambiguous character and the submissive and low key attitude shown by the school inspector Francesco Isolengo in Giovanni Daneo's novel, it will be enough to quickly retrace the teacher Giorgio Lavagna's story, starting from the conversation between the Marquis Giampaolo Fieschi-Lercari, a real local squire with reactionary and clerical feelings, and the parish priest in Tovillano, don Eusebio Malatesta, who was convinced of the need to throw the young teacher out of Bardespina, guilty of being an atheist and, for that very reason, hopelessly hostile to the clergy and the Church:

Don Eusebio Malatesta noted: – Lavagna is a young man with very pure costumes and a steadfast genius, he is partly a follower of Ausonio Franchi's nefarious doctrines. He doesn't believe in the Pope, he's an enemy of the clergy, he's a dangerous liberal. Watch over him and tell us everything about him. [...] There was a very long silence. Lercari seemed oppressed by a very serious thought.

– Are you going to have him kicked out?

– He will be kicked out.

– See you again, Marquis. I'm going to get ready for the Mass.

– I will assist you as well. I'll wait for you at lunch¹¹.

Soon, however, both the parish priest and the marquis would realize that it was not certainly easy to kick a teacher out off the top of their head without a just cause and a shred of evidence to be shown in front of the public opinion and the higher school authorities for his possible incompetence or other serious shortcomings.

Hence the decision to carry out a ministerial school inspection, which was agreed with the inspector Isolengo in the hope of finding pretexts to denounce the teacher's inefficiency and inexperience and to proceed with his dismissal. Indeed, this initiative was destined to prove counterproductive and to seriously embarrass its promoters:

We can read about the ministerial inspection in the novel: – As soon as the inspector had entered, he took an intelligent look around, and it was enough for him to understand and

¹⁰ *Ibid.*, p. 131.

¹¹ *Ibid.*, pp. 103-104.

to judge that Lavagna was an excellent teacher. The pupils were divided into three sessions and were arranged in such a way that, in dealing with one, he never lost sight of the other two. [...] School, furniture and pupils were distinguished by incredible neatness; which is no small feat in Italy where, generally speaking, school places between the kitchen and the barn. When government and municipal authorities entered, forty-two students stood up in time as if they were a company of old soldiers, and they militarily greeted like soldiers. No voice, no whisper, no movement. [...] Therefore, Lavagna made a brief, lucid and sensible exposition of his educational and didactic system by answering the inspector's interview. [...]

– Very well! said the inspector. [...]

Lavagna continued by explaining with real didactic wisdom what was his way of teaching all the subjects of the ministerial program.

And also:

After this, the inspector questioned the students of the three sections one by one. The answers were short, clear, precise and, what is more, they were said with that tone which means: the student understands what he says, if we translate them in vulgar. This is not the most common thing in Italian schools. Once the pupils were dismissed, the inspector wanted to see school registers. Everything was in perfect order. He was struck by one thing, and it was a very brief biography of each pupil. There were not only the merits and the demerits during school; not only the moral tendencies, the qualities of the genius, the habits acquired, but also the physical appearance of each pupil with such a wisdom that the inspector asked him, looking up:

– Dear teacher, did you study medicine?

A – A little, Giorgio replied smiling.

A – It is said that even doctors can be good teachers! observed the inspector. After that, he drew up the minutes of his visit, where he marked his excellent satisfaction and approval with all superlative adjectives¹².

At this point, one could hypothesize that the serious and unjust plot, which had been perpetrated against the excellent and innocent primary school teacher in Bardespina would necessarily have been foiled thanks to the ministerial school inspector, who was positively impressed by the outcome of the inspection.

Indeed, at the end of this episode, Giovanni Daneo confronts us with the ministerial school inspector's presumed «impotence» once again or, rather, with his fearful and ignoble refusal to assume his responsibilities and to fully play his institutional role, using his authority and the tools made available by the school legislation in force to safeguard the teacher's reasons and rights and to prevent a clear and very serious injustice from being perpetrated against him.

Once invited for lunch by the parish priest, Don Eusebio Malatesta, who had radically changed his opinion about the teacher Lavagna and had become a staunch admirer of the work carried out by the two primary school teachers in the village of Bardespina in the meantime, the school inspector manifested

¹² *Ibid.*, pp. 152-154.

an attitude of fatal resignation, declaring his own impotence towards the shady plots, which were orchestrated by local rulers towards the two teachers:

We can read in the final part of *Il Castello di Bardespina*: – The inspector had lunch with the curate. More than twenty people [prompted by municipal authorities] came to accuse the teacher of atheism.

- We no longer want to send our children to a school, which is run by an atheist teacher! Mr. Inspector, take care of it
 - An atheist, exclaimed the inspector! What does this word mean?
 - We don't know; but we don't want an atheist teacher.
 - All right: the reasoning is clear: I will go and find it [...]
- The good curate had nothing but praises with regard to the two teachers.
- I assure you that these two excellent schools improve the village and make it more moral, he said.
 - And with all this, I predict that both the teachers will have to leave this village, observed the inspector.
 - It will be a real disaster!
 - This is what the master and the mistress in Bardespina want [i.e. the Marquises Fieschi-Lercari and their knowing local administrators]
 - But can't you?...
 - I can do nothing except relying on law; and the law abandons teachers, pupils, schools and inspectors to the municipal caprice.
 - But your ministry?
 - It doesn't have time to protect its employees.
 - Poor public education!
 - Good curate, recite the *Miserere* for it¹³.

The fatalistic and resigned attitude shown by the school inspector Francesco Isolengo in the conversation with the parish priest, Don Eusebio Malatesta, does not reveal only human meanness, if not the real cowardice of the character, a sort of a new *don Abbondio* like in Manzoni's novel but, according to the author of the novel, the school inspector Giovanni Daneo, it is the literary exemplification of a widespread attitude among schoolmen and anything but extraneous even among the ranks of the school inspectorate, that is, a category of ministerial officials, who should have been free from weaknesses, awes for anyone and real meanness in their high and delicate office.

Therefore, according to the author of *Il Castello di Bardespina*, the attitude of the fictional character of the school inspector Francesco Isolengo with his guilty indolence, his patent servility and his flattery to the powerful should have been a sort of warning to all the schoolmen to play their role with ethical rigor and civil passion, completely antithetical to the vigorous moral tension and the sense of State with which Giovanni Daneo played his role as a ministerial official in Public Education.

¹³ *Ibid.*, pp. 154-155.

We do not know if this *pedagogical intention*, which was nurtured by the author of the novel, had the desired effect. However, we are certain of one thing: *Il Castello di Bardespina*, which was published a few years after national unification (1865), introduced the prototype of a long range of school inspectors destined to embody a humanity devoid of stimuli and moral tension and to rise to a powerful metaphor of the difficulties and the contradictions of Italian schools in literature.

2. *Female inspectors and school inspections in Scuola Normale femminile (1885) by Matilde Serao*

As it is known, in the early 1885, for the first time in «Nuova Antologia», Matilde Serao published in instalments the story *Scuola Normale femminile*¹⁴, which would then be republished in volume a year later, in 1886¹⁵. Once collected in volume for the printing house Treves in Milan, the work, which was destined to arouse the interest of critics right from its first appearance¹⁶, met with a great public success, as evidenced by the two editions, which appeared in 1886¹⁷ and, in particular, the large constant series of reprints and reissues, which have been recorded over the following decades¹⁸.

Set in the capital city of Campania, *Scuola Normale femminile* intended to focus its attention on that female humanity, which Matilde Serao had had the opportunity to directly know when she had begun to attend the Women's Normal School «Eleonora Pimentel Fonseca» in Piazza del Gesù in Naples as a simple listener, when she was fifteen years old, without a degree and extraneous to any *teaching vocation*.

Without any explicit reference to the author's personal school experience, the short story intended to describe the daily school experience of a heterogeneous

¹⁴ M. Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, «Nuova Antologia», vol. XLIX, the second series, January 1st, 1885, pp. 118-127; January 16th, 1885, pp. 282-293; February 1st, 1885, pp. 475-487.

¹⁵ M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milan, Treves, 1886.

¹⁶ See the review by G. Mazzoni in «La Domenica del Fracassa», vol. 46, November 15th, 1885, pp. 12-13.

¹⁷ In addition to the first edition, there was a second one in the printing house of Treves in the same year, 1886. In 1893, the Milanese publisher published the fourth edition of the work (M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milan, Treves, 1893, the fourth edition).

¹⁸ Only as a reference, we remember: M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Naples, F. Bideri, 1892, the fourth edition; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, Naples, F. Perella, 1909, the seventh edition; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, a new edition revised by the author, Florence, R. Bemporad & Son, 1921; Ead., *Il romanzo della fanciulla. La virtù di Checchina*, ed. by F. Bruni, Naples, Liguori, 1985; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, ed. by C. D'Agostino, Naples, Edizioni Danilo, 1994; Ead., *Scuola Normale Femminile e altri racconti*, ed. by P. Bernardini, Naples, Liguori, 1997.

group of young ladies aspiring the teaching career, highlighting with vivid realism and rapid and effective passages «the modest and superficial training received, the grotesque rituality of their school life, the ‘sad’ places where it took place and the artificiality of the teaching methods applied and the cultural and professional tools provided for them, also revealing with rare effectiveness the sense of resignation and the precarious individual stories of most of the female students, who were largely marked by poverty and absence of prospects for future»¹⁹.

Even the story *Scuola Normale femminile* devotes a certain importance to the figure of the school inspector or, rather, necessarily female inspectors, since there are two women, who periodically inspect the Neapolitan school in the name and on behalf of the Ministry of Public Education.

The arrival of the two female inspectors in charge of carrying out the periodic *visit* to school to check the correct running of programs and the most general progress of the teaching activity and to verify the progress made by female pupils takes place during the hour devoted to teaching the so-called *Womanish work* and immediately arouses fear and discomfort in the students and the teacher herself due to the sullen and rude attitude of these new people.

The Neapolitan writer would seem to suggest that the two female inspectors, «a hunchbacked spinster countess» and «a pedantic marquise with glasses on her nose», entered the classroom «with their glacial and haughty air», bringing there all their inner annoyance for that female humanity to whom only the recent political and social changes had opened the way to education and school and a social and civil condition, which exaggeratedly seemed benevolent to them, albeit low and mean, to the point of demanding that the students showed with their dignity and their industriousness, at least, that they deserve it and are intimately grateful for it.

Matilde Serao added that the two female inspectors

performed that office for free, as if they deigned to give charity by their assistance to poor girls: they occupied their long empty days going around schools, bringing there the pride of their silk dresses and their diamond earrings: they applied their nonsense to annoy students, professors and teachers with presumptuous observations and pedantic disputes. They were detested because they were neither good, nor pitiful, nor useful for anything. But everyone had to pretend to respect them, otherwise they went to the director, wrote to the minister, turned the world upside down like two magpies²⁰.

The episode is particularly interesting, because «a whole series of clichés, suspicions, rancorous perfidies in which the distrustful and difficult relationship between upper classes and *lower classes* seems to sum up»²¹ strongly emerges

¹⁹ A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012, pp. 20-21.

²⁰ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., p. 290.

²¹ Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione*

in the dense dialogue, which immediately starts among the «two magpies», the female teacher and some of the pupils engaged in the *womanish work*. The two worlds, which were represented on stage, are light years far away and Matilde Serao's irony and caricatural inspiration do not manage to make their comparison pleasant and reassuring either:

— You don't work much, do you? — observed the hunchback with the bitter tone of a dowdy spinster. — These young ladies have not thought about sewing for a long time, — continued the pedantic marquise, — they *want to become too wise...* The program is a bit heavy... — the female teacher dared to say. — If this continues, we will report, — said the hunchback. — We will report, — confirmed the presumptuous marquise. And they began their round in the classroom. [...] — What negligence is this? Ah, really, don't they really want to give importance to womanish work? They will see, they will see during the exams, what a flowering of reproaches! And the two boring women with the mean brain and the inert heart of women without motherhood, the two useless and tormenting women found a way to make some harsh observations and offensive personalities, step by step, pupil by pupil: they saddened all of them, pupil by pupil, with a sentence, the intonation, the ever more evident luxury of their dresses, certain looks up and down, certain disgusted grimaces, certain disdainful nods, certain elegant gestures of their hands. That visit was all bitterness²².

It would be very much mistaken thinking that Matilde Serao overdid things in the description of the two female inspectors' visit to school, exaggerating in grotesque tones and leading everything into caricature and perfidious irony. Indeed, as it has been rightly observed, «apart from the deliberately higher and violent tones of the speech and the arguments expressed by the two unpleasant and sullen figures of female inspectors, whose physical features surprisingly appear in harmony with the aridity and the moral misery of their convictions and their attitudes, that 'hunchbacked and spinster countess' and that 'pedant marquise', who are so pleased in their 'glacial and disdainful' way of acting, fully embody a kind of school officials that is anything but rare in Italian schools in the second half of the nineteenth century»²³.

And they reflect the ambiguous attitude of a great number of upper classes towards popular school and its main creators and protagonists, precisely teachers, at a different level. This is well understood when the two noblewomen took leave of the pupils and the teacher, proposing the essential topics of their *intimate views* with a synthetic «little fervour» again, once having finally concluded the inspection visit to the classroom:

The marquise pronounced a little fervour with a professorial voice at the door, reminding those girls that their sad condition obliged them to be teachers; therefore, they did not have the pride of believing to be independent and free and they had to try to reconcile the

letteraria e cronaca giornalistica, cit., pp. 56-57.

²² Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., p. 291.

²³ Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, cit., pp. 57-58.

indulgence of important and respectable people, who sacrificed themselves for them, for them who were basically so ungrateful²⁴.

If the character of Francesco Isolengo, the school inspector in *Il Castello di Bardespina*, had embodied – with his ignoble refusal to assume his own responsibilities and to fully play his own institutional role – one of the main defects, which was attributed to school inspectors at the time, i.e. their reverential fear, destined to change into a sort of ignoble and immoral servility towards the powerful in some cases, the personalities and the behaviour of the «hunchbacked and spinster countess» and the «pedant marquise», which are narrated by Matilde Serao in *Scuola Normale femminile*, seem to conversely refer to the most general contrast between *élites* and lower classes, which characterizes a post-unification Italy in the nineteenth century and is also powerfully reflected in the regulations and the pyramidal and hierarchical structure of Italian schools, where the figure of the school inspector rises to a protection tool for the order, which is established not only at a school level, but also – albeit indirectly – at a political and social level, a sort of guarantor for the conservation of the *status quo* among school desks.

3. «Leaving the teacher with anarchy in his head»: the figure of the school inspector in *Il romanzo d'un maestro* (1890) by Edmondo De Amicis

The representation of the inspection function and the figure of the school inspector is still different in the novel we propose to examine here, *Il romanzo d'un maestro*, which was published by the printing house Emilio Treves in Milan in 1890²⁵ and provided by another great narrator of school events in the late nineteenth century, such as Edmondo De Amicis.

If one has the patience to carefully read the dense and elaborate pages of *Il romanzo d'un maestro*, to pause for a moment on many episodes, various and complex events, innumerable characters populating the text, one is inevitably struck by the extraordinary fresco of the school and magistral reality in Italy of the time of Umberto I, which was designed by the author.

As we believe, contrary to the best-known and the most celebrated *Heart* (1886), *Il romanzo d'un maestro* appears before the readers as a great manifesto of social denunciation to whose drafting De Amicis was solicited by his innate and very lively feeling of *pietas* towards the fate of that multitude of *pariahs* and *outcasts*, «poor devils», who were forced to experience «purgatory

²⁴ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 291-292.

²⁵ We use the recent reissue of the novel here: E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, ed. by A. Ascenzi and R. Sani, Pisa, ETS, 2021.

and sometimes hell on earth to make ends meet»; and, at the same time, the awareness of the gap between the emphatic and rhetorical exaltations of the «high and noble purposes» in education and school and the «teachers' civilizing mission», which were reiterated by the ruling liberal classes «at every turn», and the disheartening shortcomings and miseries characterizing that reality where the «deep deception» and the «worst disillusionment» of the hopes placed in the new bourgeois state born from the Risorgimento epic deeds were fully manifested.

With a worthy precision of a surgeon, De Amicis digs into the folds of the «primary school teachers' poor condition», recounts their little rewards and the substantial absence of any form of legal guarantee and welfare protection, the need to sometimes integrate the very poor proceeds deriving from teaching with the recourse to a second degrading job, the constant exposure to the arbitrary and overbearing ways of the municipal authorities, the local clergy, the ministerial bureaucracy and the pupils' relatives; finally, the black misery, the loneliness and the low social consideration they enjoyed in big cities and, even more, in rural and mountainous communities, in small villages scattered throughout Italy.

And the figure of the school inspector could not be missing in that sort of 'magistral epic deeds', which De Amicis' novel describes with warm participation. Indeed, the pages devoted by the author to the ministerial inspectors' periodic visits to schools are extremely significant, precisely because they are dominated by a subtle irony, which dilutes the sense of loss and the real discouragement deriving from the facts narrated.

The report of the first inspection visit to Garasco school offers the teacher Emilio Ratti, the protagonist of De Amicis' novel, reasons for satisfaction and hope:

He received his first inspection visit: at first, he was disturbed [...]. But the inspector's benevolent face reassured him [...]. After the usual questions, the inspector invited the teacher to resume the interrupted lesson [...] The inspector let some of the younger ones read and seemed satisfied; he let the older ones read and showed that he was aware that the teacher paid attention to their pronunciation. But he was especially happy with the answers they gave to various questions asked by him, commenting on a moral short story, the duties towards relatives, the affection due to companions, the love for school and work [...]. Then, he told him «I am glad. Continue on this way, particularly devoting to the education of their character» He was really happy. The inspector's praises were the first public reward he received for his labours, and it seemed to him that this man had read deep in his heart²⁶.

But the reality is very different from how the young teacher had imagined it, so much so that, shortly thereafter, in the new school in Piazzena:

²⁶ De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, cit., pp. 63-65.

The new inspector, a man of about forty years old, who was small in Napoleonic lace and all dressed in black, was not only the opposite of the other one in disposition and manners, but also in ideas [...]. Once listened to a piece of lesson, which he interrupted in the middle of a sentence, he asked the teacher: «So, do you follow the interrogative method?». The teacher explained his idea: he used both the methods, the expository one and the interrogative or subjective one, as appropriate; he alternated them, but he gave preference to the second one, especially with first year students. He had been doing this for two years and was not dissatisfied with it. The inspector shook his head. He was absolutely opposed to the second method, which brought up nothing but presumptuous babblers. It was time wasted. Then, having sounding him out on the subject of education, he asked him with a slight irony: «So, do you study their characters? And you consequently work their hearts». And, even about this, he had opposite ideas, but completely opposite. According to him, the teacher had to teach, and nothing else. As they used, all the time devoted to modelling souls was stolen time without any fruit for education... He asked some questions: the pupils answered. But he noted that they «recited». He took a look at the essays and condemned the abuse of essays in primary schools [...]. He also blamed patriotic essays, because it was not necessary to link the idea of an intellectual effort, which made them hateful or indifferent out of habit, to the concept of the homeland and other great things in the children's minds. He let them read and criticized their orthodoxy [...]. Finally, he announced to him the imminent publication of a circular of his, where he would explain all his ideas. In short, the world was to be redone. And, leaving the teacher with anarchy in his head, he went off, followed by his retinue²⁷.

And yet, it was only the beginning. Later, the teacher Ratti would have known other types of inspectors, such as the one characterized by deep pessimism:

This man, who had the appearance of discouragement personified, made his inspection in a completely new form to our teacher. Questioning and looking at Ratti, the pupils, the school and the authorities, he seemed to feel a great commiseration for everyone. First of all, entering the Ratti's room, he asked him with a tired and careless air: «How many methods have they let you change yet?» And without hearing the answer, he asked again: «How many inspectors have you had yet?» But he didn't wait for an answer this time either. And he continued: «I am not going to comment on your method: if you experience that it is good, all you have to do is to continue to follow it; if you recognize that it is bad, you can only correct it with your own experience. I cannot judge your method in one visit, just as I cannot give you a ready-made one of mine. In any case, take care not to change one a month, as some do. I found some teachers who take school as a gym for their own brain. There is someone who is on the way to going mad. I advise you not to be a man of genius. Be content with mediocrity. We have a great scarcity of fertile hens and a great abundance of useless eagles»²⁸.

Or the one imbued with positivist theories:

Unexpectedly, Ratti saw him enter the school accompanied by the parish priest. He was quite a terror with a big fake Panama hat and an enormous white waistcoat; a quiet and fickle face at the same time as an untidy thinker; one of those talented and cultured men, but harmful or useless [...]. For Ratti, he was a new variety of inspector; who attracted

²⁷ *Ibid.*, pp. 111-112.

²⁸ *Ibid.*, pp. 144-151.

him more than the others without bringing him a greater advantage for this reason [...]. He was against the idea held by most of the pedagogues that the faculties of the spirit should be cultivated in such a way as to prevent one or more of them from prevailing over the others. He believed that the teacher should look for the dominant faculty in every student, which is more or less hidden in everyone, and devote himself to strengthening and developing it with every means, giving birth to ambition, self-confidence, impulse to study, thus making use of it as a lever, which raises all the others [...]. Then, he interrupted the pupil again to advise the teacher to read a recently published book: *Spencer e Schopenhauer nell'educazione*; it was clear and concise and would have come out very useful to him [...]. The inspector stood up, praised the students, the teacher, the superintendent and, then, addressing to the schoolchildren again: «Remember...» he exclaimed, as if he wanted to begin a speech; but he changed his mind and said: «See you guys!» he went out. As soon as they were out, the parish priest, a good man, who wanted to have a precise praise by the teacher to be reported to the town hall, asked him: «So, Mr. Inspector, do you think the method is good?» «Oh! My God!» he replied, putting the wide panama back on his head. «The method... Despite all the progress made by biological sciences, which were also illuminated by recent discoveries in paleontology and embryology, we still do not know enough about the genesis, the evolution, the laws of thought and all the human faculties in general, in order to be absolutely able to say: 'This is the good method'. There is no method. Each teacher compensates for this lack more or less skilfully. The truth is that a different method should be used for each student, or better still, a method for each of his faculties». The parish priest shook his head looking at the ground. «After all», concluded the inspector, «who knows? Perhaps, they are all nonsense, excuse me, and there is not even a science of education...»²⁹.

The extravagant attitudes and the real eccentricities characterizing most of the school inspectors, who peep in *Il romanzo d'un maestro* by Edmondo de Amicis, often tend to arouse an instinctive sympathy and to snatch an understandable smile of indulgence and commiseration from the reader.

But be careful. The light approach and the smiling features with which De Amicis describes the physical characteristics, the attitudes, the ways of thinking, as well as the paradoxical suggestions and didactic indications, which were dispensed to teachers, must not deceive: here, we still find one of the main reasons for the difficulty faced by the post-unification Italian school due to the lack of an inspecting body up to the task and, therefore, the substantial impossibility of establishing an effective and functional connection between the centre and the suburbs, the ministerial didactic and methodological provisions and the current school; in order to carry out a serious and fruitful supervision of the concrete didactic practice, which was daily carried out by teachers.

Therefore, in the large school context in the late nineteenth century, which was sketched out by Edmondo de Amicis, the small patrol of ministerial school inspectors, who fleetingly cross the scene, is a sort of powerful and bitter metaphor for the substantial weakness and contradictoriness in Casati's school system where it is not only impossible to establish a solid connection between

²⁹ *Ibid.*, pp. 273-276.

the centre and the suburbs, which is able to positively affect teaching and training processes, but it is not also possible to establish an effective dialogue and an authentic collaboration among various protagonists of the school reality (teachers, didactic headmasters, school inspectors, etc.).

4. *Between social conformism and petty bourgeois respectability: the figure of the school inspector in the novel The Outcast (1901) by Luigi Pirandello*

The literary representation of the figure of the school inspector in the novel *The Outcast* [*L'esclusa*], written by Luigi Pirandello in 1893, but printed in instalments in the Capitoline newspaper «La Tribuna» for the first time only between June 29th and August 16th, 1901 and, then, re-edited in volume by the Milanese printing house Emilio Treves in 1908³⁰, seems to still re-propose the reasons for indolence and servility towards the powerful, which are already largely emerged in the case of the fearful and sly inspector Francesco Isolengo, the protagonist of *Il Castello di Bardespina* by Giovanni Daneo.

However, in Pirandello's novel, the school inspector, «Sir Claudio Torchiara», seems more obsessed with public opinion or, better to say, the townspeople's hypocritical bourgeois mentality rather than some powerful local families' reactions or the attitude shown by municipal administrators to the point of cynically refusing to act in order to do justice to innocent people, who were unjustly accused and persecuted.

As it is known, the novel is set in a small village in the province of Palermo and narrates the sad story of Marta Ajala, a young woman, who was unjustly accused of adultery by her husband, Rocco Pentàgora, and kicked out of the house. Once it was soon public knowledge, the story was destined to attract the townspeople's gossip and hostility to the innocent young woman and her original family.

After having returned to live with her parents and being forced to find a job to cope with the serious economic difficulties arisen, following the bankruptcy of the tannery, which was run by her father, Marta Ajala resumed the teacher training school and decided to participate in the competition for the position of temporary teacher at the primary school of the local education college.

Having brilliantly passed the competition, the young woman was appointed by the Headmaster of the College as a temporary teacher but, precisely following this appointment, there was a widespread protest from the families of the other candidates in the competition, who accused Marta Ajala of having prevailed

³⁰ We use a more recent edition of the novel here: L. Pirandello, *L'esclusa*, ed. by C. Simioni, Milan, Mondadori, 1979.

only by virtue of the support received by the local deputy, Gregorio Alvignani, who had been falsely accused of being the young woman's lover in the past:

We can read in the novel by Luigi Pirandello: – Envy on the one hand, broken intrigues and disappointed aspirations on the other hand easily took an excuse for their defeat from calumny.

It was clear! Marta Ajala would have occupied the position of temporary teacher in the first preparatory classes of the College only because she was the deputy Alvignani's «favourite». And there was a procession of family fathers to the College in the early days: they wanted to speak to the Headmaster. Ah, it was a scandal! Their girls would have refused to go to school. And no father would have been able to force them in good conscience. A remedy had to be immediately found at any cost.

The old Headmaster referred the family fathers to the school inspector, after having defended the future temporary teacher with the proof of her excellent exams. If any other had done better, she would have been appointed to stand in for that added class. No injustice, no particularity...³¹.

«No injustice, no particularity», the Headmaster of the College firmly kept on repeating for whom only «the proof of the excellent exams» taken by Marta Ajala was the reason for the outcome of the competition. In this way, the absolutely upright school official returned the allegations of cheating to the sender. They should go and complain to the school inspector too...

Indeed, the weak link in the entire defence mechanism was destined to be precisely the latter, the anxious and hesitant «Sir Claudio Torchiara», who was especially worried about defending the honesty and the rectitude of his deputy friend in the face of the same protests from the families of the other candidates, not failing to show solidarity to himself with those who pointed out the inappropriateness of appointing a «much-talked about» person, such as the young Marta Ajala:

Sir Claudio Torchiara, the school inspector, was from the village and Gregorio Alvignani's close friend. Complaints were backfiring on him in another form and from another perspective. Did Alvignani want to make himself unpopular with that scandalous protection? And Torchiara was worrying himself for protesting in vain that Alvignani had nothing to do with it and the teacher Ajala's appointment was not a government appointment. Come on, now! The Headmaster of the College had to claim this, Transeat!, him, Torchiara, who was from the village; come on! They had to lose their memory for the most recent scandals... So, had Ajala's appointment come from the air? And in good conscience, if Torchiara had had a daughter, would he have been happy to send her to school with a woman who had got people to talk about herself so bad? What a teacher for the girls!³².

Yes, «Sir Claudio Torchiara» was from the village and could understand the weight of certain scandalous situations much better than the absolutely upright Headmaster of the College:

³¹ *Ibid.*, p. 36.

³² *Ibid.*, p. 37.

Two days later, the Headmaster of the college was called by the school inspector. Torchiara was dismayed and noted the serious damage, which the teacher Ajala's appointment had been causing in the town for two months [...]. «My lord, the heart has always been the great enemy of the head!» he had repeated to himself several times. Because Sir Claudio Torchiara delighted in formulating aphorisms, usually inserting that «My Lord» even when he enunciated him about a woman or, for solitary fun, himself. [...]

Although the Headmaster of the College was tired of the troubles, which that teacher had involuntarily caused him, by now, he also defended Marta before the Inspector, feeling culpably responsible.

– I understand, I understand, replied Sir Torchiara.

– But, my lord, the genius and the will to do well are not enough; we also have to look, to look at her private life which, my lord, influences and has its relevant weight on the consideration, which pupils must have for their own teacher, do you understand?³³.

The fact is that, shortly thereafter, municipal authorities had established against the Headmaster's will that the position of temporary teacher, which had been already formally assigned to Marta Ajala, had to be officially assigned to a certain Miss Breganze, «the niece of a municipal councillor» instead.

In the face of such an evident act of injustice, the suggestion coming from many people to Agata Ajala, Marta's mother, was to contact the school inspector to block this decision and to return the position of temporary teacher to her daughter:

– What about going to Torchiara? – Anna suggested finally. Mrs. Agata looked at her, as if to say: «For what?».

– It's an injustice, – Anna added.

– Torchiara will tell you something... Just to hear... Can you last like this? In fact, for two days Marta has been hardly eaten, thrown there on her bed, immovable.

– What do you want him to tell me? – Sighed Mrs. Agata.

– Now the job has been got... – But it had been promised to Marta before! – said Anna.

After having hesitated for a long time, Agata Ajala finally decided to follow her friend Anna's advice and went to the school inspector's house to solicit for his intervention. The conversation between the poor woman, who asked for justice, and the embarrassed ministerial official, who was resolved not to concede anything and to get out of trouble as soon as possible, putting an end to a confrontation, which had clearly become embarrassing for him, is undoubtedly one of the most successful parts of the novel *The Outcast* by Luigi Pirandello, certainly the one where the school inspector's bourgeois respectability and pettiness emerge with a greater force:

Here is Torchiara's house. She climbed the stairs with difficulty, panting; she hid her face with her hands in front of the door before ringing.

– Is he alone? – she firstly asked the servant, who came to open her.

– No, there is Professor Blandino, – she answered her.

³³ *Ibid.*, p. 44.

– Then... Shall I wait here?

– As you wish... Meanwhile, I will announce your arrival.

Shortly after, moving the curtain of the door away with one hand and rising up to his nose the very strong short-sighted lenses, which made his eyes smaller, with the other hand, Sir Claudio Torchiara called:

– Come forward, please, madam! He took her by the hand and led her in front of the sofa in his office. Mrs. Agata sat on a corner of the sofa, bending her head with a melancholy smile.

– Professor Luca Blandino, – Torchiara added, introducing him.

– I know... I know... – the bald and bearded man interrupted, inadvertently extending his hand to the lady, who looked embarrassed. – Francesco Ajala's widow? A great gentleman, your husband!

Torchiara sighed, rising up to his nose his lenses, which were bound in large gold circles, for a second time. There was a moment of silence during which Mrs. Agata hardly held back her tears. [...]

– Are you leaving? – Torchiara asked him.

Blandino did not answer: he began walking around the room with creases in his brows and half-closed eyes, not realizing in his distraction at all how embarrassing and inappropriate he was for the lady.

And again, immediately after:

– You do me the honour of this visit for your daughter, don't you, madam? – Torchiara quietly asked, looking at her with an air of resignation and apology for Blandino, as if he wanted to say: «Be patient! you have to pity him: that's how he is...».

However, Torchiara was not sorry at all that Blandino was there. On the contrary, he had purposely kept him when her visit was announced to ensure that this did not last too long and did not prove excessively painful to his very sensitive excellent heart. In fact, he had to take away that poor mother's last hopes... But, well, it was too early for an appointment, even though it was a simple temporary teaching post... The teaching career was very difficult! They had to wait a little longer, that's it... Oh, the future would have been easy, smiling and with beautiful promises for the young teacher without any doubts! How, how? Miss Breganze? Oh yes... And Sir Torchiara scratched his head with a finger and rose up on his nose his lenses for a third time at this very embarrassing question for his excellent heart. Yes, Miss Breganze, the councillor Breganze's niece, your friend... No interference, mind you! Only precedence, a question of precedence, that's it... Not by value! As far as Miss Breganze, she is also a good teacher, come on... But he knew well that the young teacher Ajala's value was incomparably superior... oh yes! oh yes!

Some half-sentences, which let Luca Blandino crease his eyelashes more and more from time to time, reached him as he was walking deep in thought with his hands clasped behind his back. He understood nothing about the very painful dialogue; he only noticed the expression of anguished bewilderment and deep despair on Mrs. Ajala's face when she stood up and bent her head in greeting³⁴.

Once the poor woman had left, «Sir Claudio Torchiara, the school inspector», could finally show all his annoyance for the part he had been forced to play, just as he could claim understanding and sympathy from his guest, Prof. Luca Blandino. Above all, he could release himself from the accusation of passively

³⁴ *Ibid.*, pp. 40-42.

complying with the townspeople's gossip and calumny, confirming an evident injustice without any scruples.

– Ouf! – Torchiara fumed, after having accompanied the lady to the door, returning to the living room.

– I'm sick of this damn thing! I pity her, poor lady. But what can I do if her daughter... You understand me! We have the misfortune of living in a small town where certain things cannot be forgiven or forgotten... Sir, I can't go against the whole town, Horace alone against all of Boeotia!³⁵.

5. *The figure of the school inspector in Il maestro di Vigevano (1962) by Lucio Mastronardi*

If the short story *The Outcast* (1901) by Luigi Pirandello set its gloomy story in a small Sicilian village in the late nineteenth century, the masterpiece by Lucio Mastronardi places the story about the primary school teacher, Antonio Mombelli, and his superior/persecutor, the Headmaster and, then, the school inspector, Prof. Pereghi, in Italy during the economic *boom* between the 1950s and 1960s³⁶.

The story, which was narrated by Mastronardi, entirely takes place in Vigevano, a characteristic town in the Lombardy province, where the rapid expansion of manufacturing production in the footwear sector deeply changed the population's mentality and customs, replacing the values and the customs of a traditional peasant society with a lifestyle based on the spasmodic search for wealth, well-being and personal fulfilment.

In this universe, which is dominated by consumerism and craving for success and possession of goods to be exhibited in society (a car, a luxury apartment, etc.), school seems to have irretrievably lost its sacred aura by virtue of the ever-decreasing social consideration it completely enjoys for its configuration as an immobile and outdated institution where the «high mission of education» and the commitment to the cultural and civil growth of new generations have given way to the skepticism and the frustration of teachers, who are disappointed in their ambitions, only interested in money and career (the «upgrade») and engaged in repetitive and unstimulated teaching.

The primary school in Vigevano where the teacher Mombelli teaches is a narrow and gloomy stage where some protagonists of the real drama, which is narrated by Lucio Mastronardi with detached lucidity, perform: the Headmaster, Prof. Pereghi, who will be later appointed as a School Inspector, is a pompous and grotesque character, who speaks about himself with the

³⁵ *Ibid.*, pp. 42-43.

³⁶ L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Turin, Einaudi, 1962.

royal “We”, blackmails and tyrannizes his subordinates and embodies an idea of school government, which is reactionary and hostile to any change and innovation, completely devoid of cultural inspiration and authentic educational passion (his motto is «Quieta non movere et mota quietare»); and the other teachers, Antonio Mombelli’s colleagues, are a series of bizarre and ridiculous characters, who are frustrated in their ambitions and closed in their little world of false respectability, childish selfishness and vulgar gossip.

The Headmaster-school inspector, Prof. Pereghi, precisely carries out his office in a school microcosm in Vigevano, which is immobile, isolated and completely out of the economic and social reality of the pulsating and chaotic city affected by an uncontrollable tension towards modernity, offering the reader a rich sample of ideas and attitudes not only attributable to a distant past, which is now believed to be definitively left behind, but also irreparably extraneous – and clearly in contrast – with the new civil sensitivity and culture in the republican and democratic Italy, which was born from the Resistance.

Thus, in the face of the teacher Mombelli’s request to be absent from school because his son is ill, the Headmaster/school inspector shows all his banal inhumanity, which is badly justified in the name of a sense of duty and a misunderstood and false conception of teaching as a mission:

Lucio Mastronardi writes: – The Headmaster looked at me shaking his head. – I want to tell you an anecdote, Mr. Mombelli. When we were still a teacher, it happened that my father was dying. We went to school and forgot he was dying. Why? Because personal concerns must not be brought into the classroom, dear teacher. But, Mr. Mombelli, think about missionaries, think that ours is a mission. [...] We are sorry that we have to make comments to you, dear teacher. Oh! we would really like to tell you: good! good! but... You see, Mr. Mombelli, don’t consider us what we are. You do not have to see a superior in us, but a collaborator. We are the teachers’ collaborators! If you have any pedagogical doubts, if you have any difficult pupils, tell us about it: ask us for some advice, an explanation³⁷.

But Prof. Pereghi goes far beyond and claims his own function as a ‘severe critic of customs’, who is also called to supervise his subordinates’ private life and behaviour outside school, re-proposing the old wan vision of the magisterium as a sort of ‘lay priesthood’ and the primary school teacher as a model of mirrored life and an example of morality not only for his pupils, but for the entire city community. So, the poor teacher Mombelli is accused to frequent prostitutes and he is indecently proposed to ‘expiate’ this guilt with an ‘act of humility’ which is indeed an unworthy and unacceptable request for mortification and submission:

We can read in *Il maestro di Vigevano*: – The inspector stood at the threshold with his watch in his hand.

– Justification! – he said.

³⁷ *Ibid.*, pp. 14-15.

He stared at me from the top of three steps. [...]

– Justification! – he repeated.

– I was not well! – I said.

– I know some teachers who are very punctual even with a fever. [...] How can you teach your pupils punctuality if you are not punctual? ... and don't come to justify yourself with the commonplace: teaching one thing and doing another, that we hate commonplaces, as we hate those who use them!

He disgustedly stared at me, then he said: – Mombelli, do you want to restore your good name? Are you ready for an act of humility?

– What do you mean?

– Mombelli, you know you're in an extraordinary trial period; you know you committed not one shortcoming, but two ...

– Me, two shortcomings?

– Mombelli, they saw you going to a frivolous woman's house, let's say, a certain Eva. Now, the regulations impose that the educator has a private conduct as an example to humanity...

– Mombelli, there are two cases. Either you submit to the act of humility and restore your good name, or else I'll mark it in your personal file!

– I choose the act of humility! – I said.

– Here are fifty lire. Go and buy the newspaper and a stamp!

He gave me fifty lire, and I felt mortified clutching them³⁸.

However, it would be wrong to attribute such a cynical sadism of the Headmaster/school inspector to his exclusive and incurable dislike for the teacher Mombelli. Indeed, the pompous and ferocious Prof. Pereghi reserves a similar treatment for each of his subordinates, as evidenced by the episode of the poor teacher Zarzalli, who is forced to continue teaching for another two years to reach the minimum pension despite the very serious illness, which afflicted him:

At the last hour Zarzalli felt ill. – my illness goes on, – he mumbled: – it is giving me no peace...

In every way he tried to contain himself, then he burst into tears: – My illness goes on! ... It's a beastly pain, – he mumbled:

The schoolchildren made a hell of a noise, I didn't know what to do next to him.

The inspector arrived. – I heard shouting and then we came... What's wrong with Zarzalli, what is it? ... We cannot grant you another licence. One hundred and twenty days of absence for health reasons. Thirty days for family reasons. You made all the absences, which were due to you!

Zarzalli was with his mouth open and mad eyes popping out. He was giving mournful groans.

– What's wrong with Zarzalli? – continued the inspector. – if you leave we cannot give you your qualification. The Regulations, you know...

– ... I stay! – Zarzalli said in a whisper. He seemed to be better for a moment, but then he started moaning again.

– Do you know what Emperor Marcus Aurelius said? – said the inspector. – If you suffer, suppress the painful ego and you will have suppressed the pain.

³⁸ *Ibid.*, pp. 204-206.

Zarzalli collapsed to the armchair: – ... I want to go home! – he cried. His hands clutched his thighs, as if to stop his pain.

– Zarzalli, we granted you all the facilities, – said the inspector [...] Zarzalli was lying down looking like a dead person. He opened his eyes. – We are talking to you, Zarzalli...³⁹.

But it is not just a question of small acts of perfidy, painful and usual manifestations of power, oppressions and abuses towards teachers. In fact, *Il maestro di Vigevano* by Lucio Mastronardi does not fail to highlight how the pedagogical know-how and the pedantic and narrow-minded formalism of the Headmaster/school inspector are a serious impediment to any concrete didactic school renewal. On this regard, the episode of the school lesson, which is based on the principles of an «active school» and turns out into a useless and ridiculous caricature of activist didactics due to Prof. Pereghi's superficiality and captiousness, is significant:

– Which lesson have you prepared for this morning, Mr. Mombelli?

– A lesson about... Christopher Columbus! – I said.

I let the students open their book and began to explain.

But this is a bookish lesson. Put away your books, – shouted the Headmaster. – Active school! Active school! Let's dramatize! All the schoolchildren stand up... You are the crew! You will be Christopher Columbus, – he told a little boy: – your teacher will be the sailor, who sees if the land can be seen...

– Dear teacher, get with it! – he whispered to me. Well, let's move on to religion: you, tell me: when did Jesus' first miracle happen?

– The Wedding Feast at Cana, – replied the little boy who is called.

– No! – said the Headmaster.

A curious silence followed. The schoolchildren looked at me. Then, the top of the class said:

– The teacher told us about it!

– The Wedding Feast at Cana was not a miracle of Jesus, – said the Headmaster.

The bottom of the class spoke: – Jesus' first miracle happened at the Wedding Feast at Cana!

– Good! – said the Headmaster: – at the Wedding Feast, not the Wedding Feast...⁴⁰.

Finally, the episode of the Headmaster/School Inspector's visit to the teacher Mombelli's classroom is also significant when Prof. Pereghi, who is cornered by Mombelli's iron logic regarding a false accusation, which he had addressed against the teacher, openly threatens to ruin his subordinate's career instead of justifying his erroneous statement:

The Headmaster kept on coming to visit me. – Why didn't you correct the students' papers? Why don't you write the class register with roundish handwriting? [...] –

He stared at me as I usually stare at a student, who did not study my lesson.

– Actually, it seems to me that I wrote the class register in good calligraphy! – I mumbled.

– Did you say good calligraphy? – the Headmaster said hopping up on one leg and on the other one like a little devil.

³⁹ *Ibid.*, pp. 169-170.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 15-18.

– Good calligraphy! But, well, dear teacher: this is how you learned Italian. I wonder what you teach. Good calligraphy! Don't you realize that you have said a contradiction in terms? Calligraphy, from the Greek *Calè grafia* means: *calè*: good; *grafia*: handwriting. So, we deduce that: good calligraphy, pardon!, calligraphy means good handwriting. Now, good calligraphy means: good good handwriting! A contradiction in terms!

– Dear Headmaster, there would have been the contradiction in terms you say if I had said bad calligraphy, which literally means: bad good handwriting! But, saying good calligraphy, maybe I have made a mistake, but not a contradiction in terms. Don't you think so? – [...]

– Dear teacher, you know that if you don't get excellent in your qualification this year, you won't jump to the upper coefficient so measure your words. We went to university. We passed a competition where distinguished and terrible pedagogical pedagogues decimated us. If we pointed out a mistake of contradiction in terms, please allow this mistake to exist. Or do you want to know more than us?⁴¹.

Undoubtedly, the Headmaster/School Inspector, Prof. Pereghi, the protagonist of *Il maestro di Vigevano* by Lucio Mastronardi, is not only a pompous, arrogant character, who is able of pettiness, abuses and real acts of sadism. In fact, we find in him the most general limits and inadequacies of the school of the past, which was being dominated by authoritarianism, bureaucracy and bourgeois conventionalism for a long time.

Therefore, our Headmaster and School Inspector is a residue of the past or, better to say, a sort of residual metaphor for the absurd and unacceptable survival of the old decrepit liberal and Fascist school, which is now devoid of any meaning and completely extraneous to the modern and chaotic consumer society, in the democratic and republican Italy during the economic *boom*.

And yet, the time of Headmasters/school inspectors, such as Prof. Pereghi, inexorably seemed in decline now. In fact, the year for the publication of the novel *Il maestro di Vigevano* by Lucio Mastronardi, 1962, is also the year for the launching of the *Scuola media unica*, the reform measure, which was intended to deeply modify the traditional Casati-Gentile Italian school structure and to launch an incisive democratization for education and training processes in our country a century after national unification⁴².

Shortly thereafter, in the wake of the gradual democratic change of the school system in a republican Italy, it is no coincidence that the inspection function and the figure of the school inspector would also have undergone an inevitable and decisive change, definitively leaving behind that negative aura, which had been represented so effectively in literature⁴³.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 54-55.

⁴² See F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Rome, Studium, 2022, pp. 461-478.

⁴³ See R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milan, FrancoAngeli, 2020, pp. 25-46.

Una revisión del *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador* (1874) de Juan León Mera como obra precursora de la literatura infantil nacional

María Alejandra Zambrano
Department of Literature
University of the Arts
Guayaquil (Ecuador)
maria.zambrano@uartes.edu.ec

A review of the Catechism of Geography of the Republic of Ecuador (1874) by Juan León Mera as a pioneer work of national children's literature

ABSTRACT: Through the analysis of the *Catechism of Geography* (1875), by the Ecuadorian writer Juan León Mera (1832-1894), we seek to conceive this text as a precursor of children's literature in Ecuador. By responding to its historical circumstances, and as a correlate of the national project of President Gabriel García Moreno, the Catechism sought the formation of children who could later become citizens capable of assuming the challenges of a republic whose identity and territory were still in the making. In particular, we will address the insistence on making literary descriptions of the Amazon region, then called the *Oriente* province, in order to include it in the imaginary that school-age children could create of the unified, modern, and Catholic country.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; Catechism; Geography; Juan León Mera; Ecuador; XIX-XX Centuries.

En 1995, Leonor Bravo, una de las escritoras de literatura infantil más reconocidas en el Ecuador, publicó *Viaje por el país del sol*. Esta obra narrativa, dedicada a los niños y niñas del país, cuenta la historia de Manuela y Mateo, dos hermanos que, exhortados por sus abuelos, recorren el territorio nacional en busca de un valioso tesoro. Una noche, después de contarles una leyenda, el abuelo Elías les dice:

Alrededor de nosotros y abajo de esta montaña, está el país. Queremos que visiten cada una de sus ciudades y pueblos, y que de cada sitio nos traigan algo que simbolice a ese lugar,

algo que sea importante para la naturaleza y los seres humanos que viven allí, una cosa que con verla sepamos de dónde viene. Si cumplen con esta prueba, serán los dueños del tesoro¹.

Intrigados por la misteriosa consigna y sorprendidos por la posibilidad de viajar solos, Manuela y Mateo emprenden el recorrido para recolectar la serie de recuerdos provenientes de las veintidós provincias del Ecuador: Pichincha, Imbabura, Carchi, Esmeraldas, Manabí, Guayas, Los Ríos, El Oro, Galápagos, Sucumbíos, Napo, Orellana, Pastaza, Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Loja, Azuay, Cañar, Bolívar, Chimborazo, Tungurahua y Cotopaxi. Al finalizar la aventura, regresan «más crecidos, más seguros y con los ojos llenos de nuevos conocimientos». Tras sacar de sus mochilas los objetos que les fueron pedidos, el abuelo Elías susurra: «Aquí está el país»².

En una entrevista personal realizada a la autora en 2018, Bravo recuerda que los primeros años de la década de los noventa estuvieron marcados por la inestabilidad, el discurso bélico y la desesperanza. Por un lado, el enfrentamiento militar contra el Perú en la franja oriental de la Cordillera del Cóndor en el Alto Cenepa volcaba nuevamente la atención hacia el control del territorio amazónico que se venía disputando desde el período republicano. Por otro lado, la crisis energética que afectó al país entre 1992 y 1995 provocó pérdidas considerables en los sectores público y privado obligando, al entonces presidente Sixto Durán Ballén, a tomar drásticas medidas con el fin de disminuir el consumo de energía. El proyecto literario cifrado en *Viaje por el país del sol*, por consiguiente, respondía a la coyuntura económica y política a la vez que buscaba recuperar «el país real, ese que casi no conocemos, del cual nos hemos olvidado»³ para contrarrestar la crisis social.

La obra de Bravo es parte del *corpus* de literatura infantil y juvenil ecuatoriana que, valiéndose de la descripción del territorio – particularmente del paisaje nacional exuberante y rico –, torna lo cognoscible en legible y, por ende, en algo con potencial de ser apreciado o amado. Es decir, las niñas y niños lectores de *Viaje por el país del sol* se identificarían como ciudadanos del país al que «llevamos en nuestro corazón sin conocerlo»⁴ gracias al recorrido que los protagonistas de la historia hacen de sus provincias, sus tradiciones y costumbres. Además, con la publicación de *Viaje por el país del sol*, Bravo seguiría el camino iniciado por Juan León Mera (1832-1894), autor del Romanticismo ecuatoriano, quien buscaba, asimismo, la defensa simbólica del territorio en disputa durante la segunda mitad del siglo diecinueve y el fortalecimiento de la identidad nacional con la publicación del *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador* en 1875.

¹ L. Bravo, *Viaje por el país del sol*, Quito, Santillana, 2006, p. 10.

² *Ibid.*, p. 116.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Tomando en cuenta lo expuesto, en este artículo nos aproximaremos a la obra de Mera como precursora de la literatura infantil en el Ecuador que, al responder a sus circunstancias históricas y como correlato del proyecto nacional del presidente Gabriel García Moreno, buscaba la formación de niños que pudieran convertirse en ciudadanos aptos para asumir los retos de una república cuya identidad y territorio todavía estaban en ciernes. De manera particular, abordaremos la insistencia en hacer descripciones literarias de la región amazónica, en ese entonces llamada provincia del Oriente, con el fin de incluirla en el imaginario que del país pudieran ir creando los niños de edad escolar. El análisis del *Catecismo de Geografía*, por tanto, ayudará a reconstruir una de las vetas de la genealogía de la literatura infantil ecuatoriana, todavía pendiente y aún más necesaria, que ayudó a «dibujar sentimentalmente el territorio y a promocionar el orgullo y la fidelidad de los ciudadanos»⁵.

1. Los catecismos como precursores de la literatura infantil en Hispanoamérica

En el artículo «Literatura infantil del Ecuador, una visión histórica», Ana González y Ketty Rodríguez afirman que en el país «durante la época colonial hasta comienzos del siglo veinte no existe ninguna obra escrita específicamente para niños»⁶. Para las autoras, las *Leyendas del tiempo heroico* (1905) de Manuel J. Calle sería la primera dedicada a un público joven. Por su parte, el chileno Manuel Peña Muñoz, en su vasta investigación sobre la literatura infantil latinoamericana, también afirma que, más allá del folclore y de los escritos de fabulistas en el período colonial, en el Ecuador:

sólo en el siglo XX hay esfuerzos aislados por escribir seriamente para los niños, con poesía y encanto. Uno de los primeros autores que se interesó en el género es Manuel J. Calle (Cuenca, 1866 – Guayaquil 1918) quien escribe una obra de contenido patriótico para los niños y jóvenes. Se titula *Leyendas de Tiempo Heroico* (1905). El libro se publica en Guayaquil con el subtítulo *Episodios de la Guerra de la Independencia y lecturas para los niños*, sentando las bases de una literatura infantil genuinamente ecuatoriana y para los niños⁷.

Sin embargo, si replanteamos el significado de la literatura infantil a partir de las investigaciones y propuestas de críticos como el venezolano Fanuel Hanán Díaz o la colombiana Beatriz Helena Robledo se podría considerar al *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador* de Juan León Mera como

⁵ P. Cardona Z., *La geografía patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842*, «Lingüística Y Literatura», vol. 38, n. 71, 2017, p. 71.

⁶ A. González, K. Rodríguez, *Literatura infantil del Ecuador, una visión histórica*, «Educación y biblioteca», vol. 12, n. 110, 2000, p. 41.

⁷ M. Peña Muñoz, *Literatura infantil en América Latina*, Madrid, SM, 2010, p. 476.

una obra dirigida específicamente a niños. Así, al haber sido publicada tres décadas antes que el libro de Calle, podríamos considerarla como precursora de la literatura infantil ecuatoriana.

El texto catequístico es una obra organizada alrededor de un tema en forma de preguntas con sus respectivas respuestas, mismas que a su vez son claras, concisas y directas. En su acepción más generalizada, el catecismo es un «libro de instrucción elemental que contiene la doctrina cristiana, escrito con frecuencia en forma de preguntas y respuestas» («Catecismo»). No obstante, los catecismos no son necesariamente religiosos. El uso de catecismos políticos, por ejemplo, fue ampliamente difundido en Hispanoamérica a principios del siglo XIX. Rafael Sagredo señala que a partir de 1810, los catecismos sirvieron para explicar temas que iban desde las luchas de independencia, la lealtad a la monarquía, hasta los derechos de las personas, los diversos tipos de gobierno, la defensa de la religión, incluso generalidades sobre educación y cultura. El objetivo de estos textos, según el mismo Sagredo, era el de «conformar y consolidar una nueva mentalidad colectiva acorde con los nuevos planteamientos de la modernidad»⁸. Los catecismos, por lo tanto, continuaron siendo una herramienta útil una vez emancipadas las colonias en Hispanoamérica en tanto que buscaban expandir entre el pueblo nociones básicas sobre agricultura, temas constitucionales, geografía política, física e histórica de las nuevas naciones.

Ahora bien, ¿por qué incluir los textos de geografía, específicamente los catecismos, dentro de la tradición de libros escritos para niños? La historiadora Patricia Cardona explica que en el contexto de Colombia en el Siglo XIX,

a pesar de tener un sustrato objetivo, caracterizado por las mediciones, las descripciones fieles de las observaciones y el uso de instrumentos para precisar y fijar la naturaleza, la geografía patria constituía un fundidor de variados discursos todavía entremezclados y vinculados con los géneros literarios y las técnicas comprendidas por la retórica⁹.

La línea que separa la literatura del discurso empleado en los catecismos se ve diluida cuando se analiza el uso compartido de varios mecanismos retóricos. De ahí que la tradición de textos escolares de geografía sea considerada como precursora de las literaturas infantiles en Hispanoamérica. En Venezuela, por citar otro ejemplo, se reconoce la tradición de los catecismos para la enseñanza como parte fundamental de la historia de la literatura infantil nacional. Al respecto Díaz asegura que

este modelo, que cumplía una labor de penetración religiosa en las comunidades indígenas, sirvió para consolidar la formación de los niños blancos y pardos durante la Colonia, pues

⁸ R. Sagredo Baeza, *Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827*, «Historia Mexicana», vol. 45, n. 3, 1996, p. 504.

⁹ Cardona Z., *La geografía patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842*, cit., p. 71.

la base de la educación se sustentaba en los catecismos y catones que se recitaban en voz alta y de forma colectiva durante la jornada escolar¹⁰.

Muchos de estos libros publicados en el circuito escolar en la primera mitad del Siglo XIX generaron un interés formativo porque aseguraban el país que se imaginaba desde las directrices de los gobiernos, liberales o conservadores, pero siempre en concordancia con los planes de progreso y modernidad planteados para las nuevas repúblicas.

En el caso mexicano, por otro lado, la geografía empezó a entrar en los colegios durante la primera mitad del diecinueve. En 1837, aparece el primer libro de texto de geografía escrito en el México independiente: el *Catecismo de geografía universal para el uso de los establecimientos de instrucción pública de México* de Juan Nepomuceno Almonte, en cuya introducción se detallan los motivos de su publicación. Según su autor, el catecismo lograría que la juventud mexicana no se «estraviara» [sic] fácilmente «de la idea que debe tener, tanto del continente americano, como de su propio país»¹¹. Al respecto, la investigadora Kari Soriano Salkjelsvik concluye que se debe ubicar la publicación de este tipo de libros en el contexto de la formación de la identidad nacional ya que «a través de este proceso de memorización, el niño iba conociendo y haciendo suya la geografía de la nación»¹². Más allá de las preocupaciones de Almonte, otros autores de la segunda mitad del siglo diecinueve, como Alberto Correa, subrayaban el carácter divertido de la geografía frente a otras materias escolares:

nada hay más conveniente en una escuela, que alternar el monótono aprendizaje de la escritura, los áridos problemas de la aritmética y los metafísicos preceptos de la gramática que tanto cansan y fastidian a los niños, con las sencillas y entretenidas lecciones de la Geografía¹³.

A través del conocimiento del territorio nacional, en consecuencia, se lograría fortalecer la identidad y el amor por la patria de una manera más efectiva y entretenida. Por este motivo, obras publicadas a manera de catecismos y dirigidas a un público infantil incidían en la formación de los futuros ciudadanos de las repúblicas hispanoamericanas. Y para ello, se valían de narraciones, muchas veces literarias, que, mezcladas con datos presuntamente verídicos recogidos de viajeros y científicos, afianzaban la idea de la «comunidad imaginada» definida

¹⁰ F.H. Díaz, *Panorama breve de la literatura infantil en Venezuela*, Caracas, Fundación BBVA, 2013, p. 16.

¹¹ J.N. Almonte, *Catecismo de Geografía universal para el uso de los establecimientos de instrucción pública de México*, México, Ignacio Cumplido, 1837, p. VI.

¹² K. Soriano Salkjelsvik, *En busca de un mapa final: Geografía y prácticas de territorialidad en el Siglo XIX mexicano*, «Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies», vol. 47, n. 1, 2018, p. 16.

¹³ A. Correa, *Geografía de México*, México, Imprenta de E. D. Orozco, 1885, p. III.

por Benedict Anderson como una comunidad política imaginada, limitada y soberana porque «the members of the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion»¹⁴.

2. «La niñez y juventud necesitan enseñanza y dirección»: el conocimiento del Oriente y la evangelización de los pueblos

La visita de botánicos y científicos extranjeros al nuevo continente en los siglos XVIII y XIX afectó la concepción que se había tenido hasta ese entonces del territorio. En el caso del Ecuador, los avances en geología, vulcanología y cartografía durante los primeros años de la vida republicana fueron la piedra angular de todo un nuevo discurso patriótico que en la segunda mitad del XIX le daría prioridad a la representación del paisaje¹⁵. La práctica de este paisajismo, que no es solo la observación y posterior representación de la naturaleza en la pintura, sino un instrumento cultural clave en la consolidación de las identidades nacionales, alimentó también a las ciencias sociales y a la literatura. Juan León Mera, seguramente contagiado del dinamismo por el que atravesaban estos campos científicos, cimentó su obra sobre un territorio nacional que además de bello, se presentaba como un espacio cognoscible el cual podía ser unificado gracias a las iniciativas modernizadoras del estado: la evangelización de los pueblos indígenas, la construcción de mejores vías de acceso a la Amazonía y la explotación de sus recursos naturales. Mientras que en la esfera política las leyes y negociaciones diplomáticas buscaban garantizar los derechos ciudadanos de los indios, finiquitar disputas limítrofes y expandir las nociones de modernidad a la selva, Mera contribuía por medio de la articulación de narrativas nacionales no a la recuperación de la jurisdicción física sobre el Oriente sino a la inclusión de esta región «virgen, desierta e ignota» en el imaginario colectivo de los ciudadanos que hasta entonces la había desdenado o la desconocía.

Con respecto a la determinación geográfica, el historiador Peter Henderson recalca que en las naciones andinas, la topografía montañosa y el caudillismo local mantenían a las regiones desconectadas¹⁶. En el caso ecuatoriano, Quito, Cuenca y Guayaquil defendían sus particularidades a la vez que se mantenían

¹⁴ B. Anderson, *Imagined Communities*, New York, Verso, 2006, p. 6.

¹⁵ A. Kennedy-Troya, *El territorio y el paisaje: una declaración de principios*, in Ead. (ed.), *Escenarios para una patria: Paisajismo ecuatoriano 1850-1930*, Quito, Museo de la Ciudad, 2008, pp. 6-25; Ead., *Paisajes patrios. Arte y la literatura ecuatorianos de los siglos XIX y XX*, in Ead. (ed.), *Escenarios para una patria: Paisajismo ecuatoriano 1850-1930*, Quito, Museo de la Ciudad, 2008, pp. 82-107.

¹⁶ P. Henderson, *Gabriel Garcia Moreno and Conservative State Formation in the Andes*, Austin, UT Press, 2008, p. 31.

incomunicadas por la falta de un sistema confiable de transporte. A sabiendas de esta fragmentación geopolítica y de la falta de identificación con una nación más extensa por parte del ciudadano común, el presidente García Moreno buscó la manera de erradicar la concepción de la *patria chica* correspondiente a cada ciudad y reemplazarla por otra más abarcadora, «ecuatoriana» y católica. Como explica Henderson, a mediados del siglo XIX muchos latinoamericanos se pensaban como parte de una región, provincia o incluso de una pequeña ciudad. A partir de finales de siglo, estadistas e intelectuales empezaron a cuestionar la importancia de articular una comunidad imaginada que sustentara proyectos nacionales de integración. En el caso de Ecuador, la concepción de la patria se limitaba al lugar de nacimiento. La transformación de la noción de *patria chica* en *patria grande* durante los años del garcianismo¹⁷ se convertía, de esta manera, tanto en imperativo ideológico como en práctica cultural. Además, en cuanto a la idea de nación católica, Derek Williams sostiene que el gobierno de García Moreno dio paso a un proceso de transformación de la cultura política de la sociedad civil de la segunda mitad del XIX que implicaba fortalecer la piedad, la moral y el trabajo como esencia de la identidad ecuatoriana¹⁸.

Parte de la rutina de García Moreno consistía en leer diariamente datos y estadísticas que sus colaboradores le hacían llegar desde todos los rincones del país. Este continuo flujo de información lograba que el presidente, quien al igual que Juan León Mera no conocía el país más allá de sus ciudades principales, tuviera una noción del territorio que gobernaba, su población, geografía física y recursos naturales. Según Ileana Rodríguez, esta necesidad de valerse de herramientas prácticas es una de las características de los estadistas positivistas decimonónicos, como Domingo Faustino Sarmiento, por ejemplo, que proyectaban en la belleza de una región desconocida las vastas posibilidades de negocios y empresas para explotarla. Además, hasta el ascenso de García Moreno al poder, las islas Galápagos y el Oriente habían sido regiones poco exploradas, siempre descritas bajo el manto de la fantasía, visitadas únicamente por aventureros, misioneros, viajeros y botánicos extranjeros, y confinadas a recibir a los indeseables.

El desconocimiento de la región junto con su potencial económico y la urgente necesidad de, por un lado, desmitificarla, y en consecuencia aportar datos verdaderos, y, por otro, recuperar la jurisdicción sobre la Amazonía como resultado de problemas limítrofes con el Perú, hicieron de su exploración una prioridad del estado. De alguna manera, con la circulación del *Catecismo de Geografía* en 1875 se atendería a dicha prioridad desde los salones de las instituciones escolares.

¹⁷ La época garciana o garcianismo comprende los años entre 1861 y 1875. Recibe el nombre por la influencia de Gabriel García Moreno, quien gobernara al país en dos ocasiones.

¹⁸ D. Williams, *Political Cultures in the Andes 1750-1950*, in C. Aljovín, N. Jacobsen (edd.), *The Making of Ecuador's Pueblo Católico, 1861-1875*, Durham, Duke University Press, 2005, p. 208.

En la introducción al *Catecismo*, Mera aduce que a falta de un texto para la enseñanza de geografía en los establecimientos de instrucción primaria, la publicación de dicha obra resultaba necesaria ya que pretendía solucionar la deficiencia educativa. El autor justifica su publicación reconociendo que:

Manifiesta ha sido en nuestros establecimientos de instrucción, públicos ó privados, la falta de un texto para la enseñanza de la geografía patria; y el convencimiento de esta necesidad, el deseo que me han mostrado algunos maestros de que yo la llenase, así como mi propio anhelo de coadyuvar por este lado al adelanto de las escuelas, me han obligado á formar el presente Catecismo¹⁹.

El libro escolar de Mera, que con «claridad y precisión» ejemplifica lo que debería ser un texto para niños, se divide en tres secciones las cuales, a su vez, contienen diversos apartados. Las dos primeras corresponden a la «Geografía física» y a la «Geografía política y civil del Ecuador»; la tercera sección, titulada «Geografía descriptiva e histórica», funciona como una tentativa de historiar la trayectoria de la república. Esta última parte, a decir de Mera, debería ser retomada por un verdadero historiador con el fin de presentar a los niños un catecismo histórico más detallado. Cabe notar que, aunque Mera advierte de sus limitaciones, es justamente la «Geografía descriptiva e histórica» la sección más desarrollada de toda la publicación.

El catecismo está lleno de datos que su autor juzga precisos y verdaderos. La información y las referencias, cuidadosamente estudiadas y escogidas buscan instruir a los niños de escuela primaria sobre el país y las trece provincias con las que contaba el Ecuador en ese entonces. En la introducción, fechada en octubre de 1873, Mera afirma que el catecismo es

la recopilación epitomada de lo poco que hasta hoy han podido hacer algunos hombres científicos y estudiosos, de los datos que he sacado de muchos documentos públicos y particulares que he tenido a la vista, y de tan cual observación propia²⁰.

A pesar de su insistencia en el hecho de que su redacción esté encaminada a llenar una necesidad patente, llama la atención la sección referente al Oriente. Por un lado, Mera nunca estuvo en esta región del país y, por otro lado, es imposible ignorar la voz instructora del *Catecismo* en lo tocante a una de las iniciativas modernizadoras del estado garciano: la necesidad de conocer, evangelizar y controlar la Amazonía. Al respecto, se lee en el *Catecismo*:

P. ¿Qué hay notable en la capital de Oriente y sus pueblos?

R. La provincia de Oriente, a más de la magnificencia y riqueza de sus selvas y ríos, muchos

¹⁹ J.L. Mera, *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*, Quito, Imprenta Nacional, 1875, p. II.

²⁰ *Ibid.*, p. II.

de arenas auríferas, no tiene otra cosa notable que *sus recuerdos y esperanzas*²¹.

La decisión de usar los sustantivos «recuerdos» y «esperanzas» hace referencia a lo que Mera consideraba había sido un grave error de la corona española: la expulsión de los jesuitas a finales del siglo XVIII. De ahí que el narrador que imparte el catecismo se justifique más adelante al señalar que

en el siglo pasado la inmensa extensión que va de las faldas orientales de los Andes al Amazonas, y desde las márgenes meridionales del Putumayo al Chinchipe, contenía gran número de pueblos formados por el celo evangélico de los misioneros, en la mayor parte jesuitas. Extrañados estos en 1767, su obra de civilización cristiana cayó minada de raíz, y desapareció. [...] Hasta que al fin el Gobierno se ha visto en la necesidad de cortar el abuso, confiando exclusivamente la tarea de la regeneración de los pobres salvajes a misioneros jesuitas que, con la predicación, la enseñanza práctica de la vida cristiana, las escuelas de niños, etc, están haciendo resucitar las esperanzas de que la más extensa y privilegiada provincia del Ecuador entre en la comunión de los pueblos cultos²².

Mera evoca con nostalgia la obra evangélica de los jesuitas del XVIII con el fin de «rendirles justicia» a los pueblos bárbaros por «lo bueno que tuvieron» (*Antología* 199). Esta cesación temporal, que ubica a los pueblos en el «origen», niega su contemporaneidad al mismo tiempo que los excluye «de las lides de la modernidad [ya que] se les otorga un status residual» que los limita a ser simples guardianes de la naturaleza²³. De igual forma, los proyecta temporalmente hacia un futuro cargado de esperanza para probar los beneficios de la civilización, misma que equivale a la sedentarización de los pueblos amazónicos por medio de las prácticas agrícolas y cristianas.

En su correspondencia, Mera entiende la «esperanza» como promesa de la modernidad al insistir en que «el único medio para que los pueblos lleguen a una civilización perfecta en lo posible, es el Cristianismo»²⁴. La cesación temporal de la Amazonía, el ubicar a los «primitivos» en el siglo XVIII y proyectarlos hacia el futuro utópico, se erige como la máquina apisonadora de aquellas diferencias morales y étnicas que impiden la asimilación del indio a la «familia humana». En el *Catecismo*, el cristianismo y, en menor grado, la agricultura, se leen como discursos de progreso que además de avanzar la economía del país lo regenerarían moralmente.

A través de la prédica de la fe católica, García Moreno perseguía la unificación y comunión política y espiritual de una sociedad étnica, lingüística y geográficamente heterogénea. Al contrario de lo que sucedió en otras naciones andinas, García Moreno evitó recrear el escindido sistema racial colonial e intentó

²¹ *Ibid.*, p. 141.

²² *Ibid.*

²³ S. Rivera-Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2010, p. 59.

²⁴ J.L. Mera, *Antología esencial*, Quito, Banco Central del Ecuador y Abya-Yala, 1994, p. 198.

incorporar a sujetos subalternos a su concepción de *comunidad imaginada*²⁵. Una de las estrategias políticas que le permitiría alcanzar este proyecto de unificación nacional bajo el resguardo del catolicismo, fue la readmisión de los jesuitas en 1862 luego de que el gobierno liberal de José María Urbina los expulsara por segunda ocasión del territorio ecuatoriano en 1851. No obstante, el conocimiento del potencial del Oriente, su ríos, su extensión, su flora y fauna, sus habitantes y sus costumbres, se presentaba como un factor indispensable previo al envío de los jesuitas a estas regiones ignotas. La disciplina jesuita junto con su predisposición para establecer misiones en el Oriente fueron características que se prestaban a los fines del garcianismo. De esta forma no sólo se recuperaba la competencia sobre territorios abandonados desde hacía un siglo y se emprendía una campaña de cristianización de las tribus amazónicas sino que se integraba la región oriental al proyecto de modernización nacional.

Una lectura más exhaustiva del *Catecismo* revela su propósito apologético con respecto al regreso de las misiones al Oriente. Su tono acusador es quizá una de las mayores contribuciones de Mera. El sentimiento de culpa, el arrepentimiento y la petición de perdón que hacen el instructor del *Catecismo*, supondrían lo que el crítico Esteban Ponce considera como la preocupación religiosa de Mera manifestada en forma de «práctica humanitaria de lo concreto, de compromiso con el entorno inmediato»²⁶. De ahí que la demostración del conocimiento del vasto territorio amazónico junto con la sacralización del paisaje, que en lugar de amenazante se presenta como encantador y fecundo, no sean sino recursos que validan el perdón y el sacrificio como manifestaciones reales de la fe religiosa.

Incluso la representación del Oriente en el *Catecismo* refuerza esta noción de lo contradictoriamente ecuatoriano. Si bien dicha descripción tiene despuntes del realismo que está por arraigarse en el país, no deja de ser una muestra de los postulados del Romanticismo hispanoamericano:

P. ¿Cuál es el aspecto general de los Andes en el Ecuador?

R. Esta cordillera, así en sus dos cadenas madres como en sus ramificaciones, presenta por donde se la contemple un aspecto bello, majestuoso y sublime: ora muestra el perfil de una sierra de dientes desiguales que se dibujan en el azul de la atmósfera; ora se deprime suavemente; ora levanta a sorprendente altura picachos agudos cubiertos de nieve [...]²⁷.

La justificación a este tono romántico del catecismo se puede encontrar en uno de los ensayos críticos de Mera sobre los vicios de la escritura americana y, particularmente, de la poesía ecuatoriana del XIX. El autor sostiene que

²⁵ Henderson, *Gabriel Garcia Moreno and Conservative State Formation in the Andes*, Austin, UT Press, 2008, p. 31; Williams, *Political Cultures in the Andes 1750-1950*, in C. Aljovín, N. Jacobsen (edd.), *The Making of Ecuador's Pueblo Católico, 1861-1875*, Durham, Duke University Press, 2005.

²⁶ E. Ponce Ortiz, *La idea del mal en el siglo XIX latinoamericano*, Buenos Aires, Corregidor, 2009, p. 193.

²⁷ Mera, *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*, cit., p. 49.

el intelectual debe cantar las alabanzas de los héroes y no «la ambición desenfrenada, la crueldad y los campos ensangrentados por la guerra civil o injusta»²⁸. Ensalzar el mal, implicaría en palabras de Mera, despojar al poeta del sacerdocio de la armonía además de fomentar «la desgracia de la patria». Siguiendo la lógica de este supuesto, el intelectual debería inscribirse dentro del proyecto nacional como sacerdote de la armonía cuya misión consistiría en salvar a la sociedad, no solo de la repugnancia de la literatura realista que llegaba desde Francia, sino de los desenfrenos de la modernidad, a la cual consideraba, pese a ser seductora y brillante, «puramente material y pagana [ya] que [embarcaba] a la humanidad para que no [cayera] en la cuenta de sus miserias ni [sintiera] el dolor de las asquerosas úlceras que le van consumiendo la vida»²⁹.

La fe católica como fuerza capaz de reconciliar a grupos étnicamente diversos también es analizada por Naomi Lindstrom para quien la religión sería la fuerza con la que se podría, por un lado, civilizar a los indígenas y, por otro, sanar las heridas que dejó la conquista³⁰. Al final de cuentas, la civilización, según Mera, no es incompatible con la moralidad, la moderación y la piedad como valores católicos³¹.

En consecuencia, los proyectos políticos e intelectuales de integración como los de Gabriel García Moreno y Juan León Mera, respectivamente, promovieron la desarticulación del regionalismo en aras de una concepción más abarcadora de la identidad nacional. El Oriente, por consiguiente, se convierte en un espacio geográfico apto para la modelación de imaginarios y proyectos de desarrollo que, además de entenderlo como un bello telón de fondo de problemáticas relaciones interétnicas, también perseguían su ulterior evangelización y explotación.

Conclusiones

Si durante la Colonia, los catecismos «se convirtieron en el instrumento más efectivo para la conversión de la población indígena y negra»³², durante la época republicana se volverían instrumentos para fomentar el amor patrio. De manera particular, los catecismos de geografía fomentaron el desarrollo de la

²⁸ Id., *Antología esencial*, ed. by Xavier Michelena, Quito, Banco Central del Ecuador y Abya-Yala, 1994, p. 126.

²⁹ *Ibid.*, p. 198.

³⁰ N. Lindstrom, *Early Spanish American Narrative*, Austin, University of Texas Press, 2004, p. 139.

³¹ J.L. Mera, *La civilización*, «Tijeretazos y plumazos», 1903, p. 146.

³² B.H. Robledo, *Todos los danzantes...Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2012, p. 15.

conciencia nacional, misma que en palabras de Patricia Cardona constituye «un sentimiento de arraigo y compromiso vital con relación al territorio que se habita»³³. En el Ecuador, el texto escolar publicado por Juan León Mera buscó promover ese sentimiento de arraigo y compromiso entre los pequeños lectores no sólo haciendo descripciones detalladas del territorio sino también exponiendo los errores del pasado y las futuras oportunidades con respecto al Oriente, región inasequible y, por ende, difícil de imaginar. De ahí que su *Catecismo* estuviera en consonancia con otras experiencias hispanoamericanas que defendían

las relaciones entre los hombres y esas vastas tierras, no ya las raizales en las que había nacido o en las que habitaba físicamente, sino aquellas que formaban una patria que se extendía más allá de lo que los ojos podían contemplar³⁴.

De igual manera, Beatriz Helena Robledo anota que es sorprendente la perdurabilidad de muchas versiones de catecismos que circularon en Hispanoamérica desde el siglo XVI puesto que, en el Siglo XX, «la enseñanza religiosa en los colegios estaba aún sostenida en este tipo de libro que a través de preguntas y respuestas memorizadas aseguraba su apropiación»³⁵. Esta perdurabilidad da cuenta no sólo de la eficacia para transmitir conocimientos sobre geografía, religión o historia, sino también para instruir en valores.

Aunque en el Ecuador decimonónico, la geografía sirvió para que los niños conocieran mejor el territorio y, consecuentemente, cultivaran la identidad nacional y el amor por la patria, a Mera también le sirvió como excusa para inculcar en los estudiantes nociones de moralidad, cristianismo y buen comportamiento. En otros de sus textos didácticos, recogidos en *La escuela doméstica* (1908), insiste en que las escuelas son establecimientos de instrucción y no de educación que deben suplir la «falta de enseñanza moral y de cultura en los niños del pueblo» ya que en sus hogares «la educación es generalmente descuidada o nula»³⁶. Su afán por ilustrar al pueblo inculto revela una caridad ilustrada puesta al servicio de un plan de regeneración moral nacional. Su preocupación radica en que el país

necesita ciudadanos que comprendan sus derecho y deberes y sepan lo que han de hacer y lo que no han de hacer – que respeten su conciencia, que sean virtuosos, que amen su honra; y estos ciudadanos deben formarse en los establecimientos destinados a la educación y la instrucción³⁷.

³³ Cardona Z., *La geografía patria: tres versiones y una misma tradición, 1827-1842*, cit., p. 85.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Robledo, *Todos los danzantes...Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2012, p. 14.

³⁶ J.L. Mera, *La escuela doméstica*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1908, p. 156.

³⁷ *Ibid.*, pp. 205-206.

Por este motivo, la educación de los más de treinta y dos mil niños que recibían instrucción pública gratuita en el Ecuador, según cálculos de Mera, sería tarea fácil si se tomaba en cuenta que al niño «se le guía con riendas de seda, y se le limpia los defectillos inherentes a la edad como de polvo de vidrio»³⁸.

En conclusión, la geografía para niños utilizó un relato sobre el paisaje, el territorio y sus habitantes cargado de la afectividad necesaria para promover sentimientos patrióticos para con un país que sólo se hacía cognoscible a través de narraciones infiltradas entre los datos, las estadísticas, los límites y los nombres de accidentes geográficos. Desde finales del Siglo XIX, este mismo discurso, adaptado a la coyuntura del momento, ha permeado toda una línea de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana cuyas historias incorporan a las poblaciones y sus expresiones culturales como parte del territorio. Así lo demuestra el libro de Leonor Bravo al que nos referimos al inicio de este artículo y que, junto con otras obras contemporáneas, rebaten aquella imagen del país, idílica, anacrónica o a veces edulcorada, que las «grandes figuras que salen en la prensa»³⁹ o los gobiernos de turno insisten en sostener, ignorando tanto la riqueza así como las dificultades por las que atraviesan sus provincias y su gente.

³⁸ *Ibid.*, p. 77.

³⁹ Bravo, *Viaje por el país del sol*, Quito, Santillana, 2006, p. 116.

Communist upbringing of younger generation in the USSR (1917-1991)

Vladimir Borissovich Pomelov
Department of Pedagogy
Vyatka State University
Kirov (Russian Federation)
vladimirpomelov@mail.ru

ABSTRACT: The article characterizes the most important features of the system of communist upbringing of children and youth in the USSR (1917-1991). The paper consistently reveals the specifics of work on the communist upbringing of pupils of preschool institutions, schools and universities in the Soviet Union. The content of the education of Octobrists, pioneers and Komsomol members is characterized in particular detail. It is shown by what means the creation of the cult of personality of V.I. Lenin among children and youth was ensured in the USSR. The content of the main stages of the pioneer organization's activity is disclosed.

EET/TEE KEYWORDS: School children and youth; Communist party of the Soviet Union; Komsomol; USSR; XX Century.

1. *The urgency of the problem*

The issues of education and upbringing of the younger generation occupy a considerable place in modern historical and pedagogical research. A certain part of them find its place at the pages of «History of Education & Children's Literature». Researchers pay special attention to the study of the ideological component of the upbringing process, the influence of political parties and the role of important, dramatic events in the history of a particular country on the formation of children, adolescents and youth¹.

¹ E.M. Bruni, *The selection of elites during the Italian fascist period: from Gentile's idealism to Bottai's eugenics*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 2, 2020, pp. 585-608; M. Ostenc, *Les organisations de jeunesse fascistes dans l'Italie mussolinienne (1926-1943). L'Opera Nazionale Balilla et la Gioventù Italiana del Littorio. Deuxième partie*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 573-613.

The study of the peculiarities of Soviet education and upbringing is actively carried out by modern Russian and foreign authors².

There are works that characterize the features of the implementation of educational work by those Russian teachers whose ideological views didn't fit to official communist ideology, as well as those who emigrated from Soviet Russia and proved themselves as outstanding teachers abroad³. Attention is paid to the problem of influence of the Soviet system of upbringing on the theory and practice of education in the socialist countries of Europe⁴. In recent years, publications are dominated aimed at studying the problems of the formation of individual personality qualities, the presence of which might provide their owner with certain advantages in life⁵. Thus, at the same time, there is an obvious lack of research devoted to the history of communist upbringing of children and youth in the USSR (1917-1991), especially to the activities of the All-Union Pioneer Organization named after V.I. Lenin (further – AUPO) and All-Union Communist Union of Youth named after V.I. Lenin (further – AUCUY)⁶.

² D. Caroli, "Science and didactics" in school textbooks for secondary school during de-Stalinization in the Soviet Union (1954-1962), «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 2, 2016, pp. 187-212; V.G. Bezrogov, *Consolidating childhood: children and warpage in Soviet and post-Soviet Reading Primers. 1945-2008*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 1, 2017, pp. 151-162; S.V. Ivanova, *Children's periodical press during World War II (the Great Patriotic War) by the example of the magazine «Murzilka»*, «History of Education & Children's Literature», vol. 9, n. 2, 2014, pp. 527-536; N. Naydenova, Y. Ebzeeva, *(Anti)religious propaganda in the Soviet and post-Soviet works of fiction for young readers*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 379-396; N. Naydenova, *We Shall See Him as He Is: Image of God in Soviet Children's Literature of the 1960s*, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 2, 2016, pp. 167-186; D. Caroli, A. Maître (edd.), *La littérature de jeunesse russe et soviétique: poétique, auteurs, genres et personnages (XIXe-XXe siècle)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 1035-1038; M. Kozlova, *Morality for kids in cultural and historical measurements: patterns, translated by primary school textbooks and their transformation in the post-Soviet period*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 163-184.

³ D. Caroli, G.B. Kornetov, *The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857-1947), the concept of "free upbringing" and the Declaration of the rights of the child*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 9-45; D. Caroli, *Russian schools abroad. National identity, Soviet reforms and cosmopolitan education by Sergei I. Hessen (1887-1950)*, «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 1, 2015, pp. 527-553.

⁴ C. Tagsorean, *Between Manipulation, Propaganda and Education – the Activity of the Romanian Journals for Children during the Communist Regime*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. IV, n. 1, 2017, pp. 1-17.

⁵ G.F. Shafranov-Kutsev, L.V. Gulyaeva, *Issledovanie sorevnovatel'noj napravlenosti sovremennykh starsheklassnikov: sovremennye tendencii i perspektivy formirovaniya (na primere Tyumenskoy oblasti [Research of competition orientation of modern high school students: current trends and prospects of formation (on the example of the Tyumen region)]*, «Integration of Education», vol. XXI, n. 4, 2017, pp. 651-668 (in Russian).

⁶ In Russian, – *Vsesoyuznaya pionerskaya organizatsiya imeni V.I. Lenina*, abbreviated, – Komsomol. At first it was called, in Russian, – *Rossiiskij kommunisticheskij soyuz molodezhi* (RKSM) – the Russian Communist Youth Union.

The proposed article is intended to fill this gap to a certain extent. Now, when these once most influential educational structures of national communist upbringing have actually become a part of history, it's important to remind to modern foreign teachers of the most significant milestones in the development of the communist upbringing, namely, of the pioneer and Komsomol movement in the USSR, and to recall its leaders, to cite a number of considerable facts testifying the importance of these ideological means of upbringing children and youth.

The system of communist upbringing in the USSR included two main directions: work with children and work with youth. In the article presented to the reader, the author sets the task to characterize both parts of the system with a special attention to the pioneer (children) organization as having more to do with pedagogy.

2. Communist upbringing of children in the USSR

In the first section of the article, the author focuses on revealing how the ideological (communist) upbringing of (pre)school children was carried out.

2.1 Preschool communist upbringing

Let's start from a very young age. Despite the fact that the first preschool institutions appeared, as it's well known, in Western Europe (F. Froebel, R. Owen, etc.), later they were especially widespread in the USSR. Preschool institutions have always been very popular in this country and in modern Russia as well. Almost every Soviet – and now Russian – child spends his first years of life in a nursery and a kindergarten. This is explained by the fact that from the first years of Soviet power, the state actively included women in public production, and this, in turn, to a very large extent increased the need for kindergartens.

Children aged from one to three were always admitted to the nursery; then they attended kindergarten for four years. As a result, Soviet children went through the school of social, collectivist education, starting from the second year of life.

How was the communist upbringing of preschool children carried out? Ideological education began, thus, from the earliest years, that is, even before the child entered the 1st grade of primary school, namely in nurseries and kindergartens. What was it, ideological education, specifically manifested in?

2.2 *The cult of V.I. Lenin and Soviet children*

Anyone who visited any Soviet institution could not help but pay attention to the fact that all rooms, with the exception of storerooms, toilets and kitchens, were certainly decorated with portraits of V.I. Lenin, as well as leaders of the Communist Party and the Soviet state⁷.

Educational activities were held daily with kindergarten babies. Kindergarten teachers read stories about Lenin, sang songs about an ideal boy Volodya Ulyanov⁸. Matinees were held regularly⁹. The teacher showed portraits of Vladimir Ilyich Lenin at the age of three years old to the kids, and at the same time she read poems about him, the «most human person»:

When Ilyich was little, with a curly head,
He also ran in felt boots down the icy hill.

Considerable attention was paid to the propaganda of Leninism among children. Fictional stories about the childhood of «an energetic, diligent boy Volodya Ulyanov», who just from birth never forgot about his duty to the people, should have become a model of behavior for every Soviet child.

Usually in children's literature he was called by his patronymic in order to make the personality of "Ilyich" closer and more accessible to children. The idealized "Ilyich" served as a kind of personification of the communist regime in the image of "a smiling kind uncle" who saved Russia from the power of the bourgeoisie, landlords and priests, and most importantly, he loved children. It was expected that children, raised by *Leniniana*, would grow up to be loyal Soviet citizens, and their youthful love for Lenin in adulthood would turn into devotion to Soviet power. So, in general, it came out for many decades of the twentieth century.

Immediately after the death of the leader, Soviet writers set about creating a canonical image of Lenin in literature. So, the cult of the leader gradually became established in the minds of every Soviet citizen. The party's order to create literature about the «most human person» stimulated the flourishing of children's literature.

The authors who wrote about Vladimir Ilyich could be divided into two groups. The first group included "old Bolsheviks" who personally knew Lenin (V.D. Bonch-Bruevich, G.M. Krzhizhanovsky, L.A. Fotieva, E.D. Stasova) and Lenin's relatives (N.K. Krupskaya, A.I. Ulyanova-Elizarova, D.I. Ulyanov, M.I. Ulyanova).

⁷ It's noteworthy that portraits of Lenin's associates weren't hung out for one reason, – almost all of them were destroyed after Lenin's death.

⁸ Lenin is a nickname.

⁹ Matinee is a kind of small holidays dedicated, as a rule, to significant events in the life of the country. Significant meant political!

The second group consisted of writers who artistically, in prose and in verse, “processed” these memories (A.T. Kononov, M.M. Zoshchenko, Z.A. Voskresenskaya, M.P. Prilezhaeva, M.S. Shaginyan, S.V. Mikhalkov, A.T. Tvardovsky). As a result, in the 1930s-1970s, a myriad of “stories about V.I. Lenin” were published in the country. And all this “literature” served as a factual and ideological basis for the communist upbringing of children and youth.

Special manuals were published in huge editions for teachers. Methodical manuals advised the teacher reading to first-graders the best works of *Leniniana*, works of Soviet writers about the childhood, youth of the future leader, his struggle for the happiness of all the oppressed. Reading and recitation was considered to be an effective means of forming a lively, bright, humane image of “Ilyich” in the mind and heart of every Octobrist.

And it’s necessary that after reading, a general conversation flares up. «Who will remember other cases from the life of Volodya Ulyanov, when he was also not afraid to stand up for the truth?», «And why do you think Volodya did this?»... An atmosphere of simplicity, naturalness, softness and warmth should reign at these general conversations. So, the methodological manuals advised.

Similar work was carried out on the introduction of the personality of I.V. Stalin into the minds and hearts of Soviet children¹⁰.

The best Soviet poets wrote poems for children. Many of them, to please the authorities, praised later the «next leader of the peoples», – I.V. Stalin. Thus, the author of three editions of the anthem of the USSR and the Russian Federation S.V. Mikhalkov (1913-2008) in 1937 wrote a widely distributed poem *Stalin is thinking about us*.

New Year! Over the peaceful edge the clock strikes twelve times...
 Celebrating the New Year in the Kremlin, Stalin is thinking about us.
 He wishes us good luck and health in the New Year,
 To be stronger and richer our people were becoming.
 To adults and children – our Motherland’s sons.
 They lived better than anyone in the world and they did not know the war.
 Stalin knows the unknown daughters and sons,
 All people are straight and honest, loyal to their homeland.
 He sails on an icebreaker, this one is trying to fly,
 He’s still in elementary school, beyond the mountains,
 Beyond the valleys, in his native village,
 The boy looks after the herds. – Stalin knows about him, too.
 Even Stalin hears the song, that a shepherd sings in the steppe.
 The boy will write to Stalin – the answer will come from the Kremlin.
 Beyond the Urals, on Lake Baikal, you’re lying sick in a hut.
 Don’t be afraid – Stalin knows, Stalin remembers about you.
 He will send reliable people, to find you in the taiga,

¹⁰ Of course, this refers to the period preceding the XX Congress of the CPSU (1956), at which N.S. Krushchev exposed the cult of personality of I.V. Stalin.

To find in the wilderness of the taiga and to save from death.
New Year! Over the peaceful edge the clock strikes twelve times...
Celebrating the New Year in the Kremlin, Stalin is thinking about us.
He wishes us good luck and health in the New Year,
To be stronger and richer our people were becoming!

I would like to mention one characteristic detail. Already a kindergarten child in Soviet times knew such words and notions as the *Communist Party*, *socialism*, *communism*, *revolution*, *Great October*, *leader and teacher Vladimir Ilyich Lenin*, etc. Textbooks for the first grade didn't explain what these and similar concepts mean; children had to learn them in kindergarten.

By the time they arrived at school, yesterday's preschoolers already had stock of ideas about the Motherland; they had heard and knew a lot about Lenin, about communists, Komsomol members and pioneers. But this knowledge was still, in many ways, fragmentary and devoid of a system. The task of the teacher, therefore, was to organize and multiply this knowledge.

In the Soviet years the above-mentioned concepts were understandable to every child of five or six years old. Currently, not every University student and other adult is aware of what these concepts mean and what content they include.

2.3 *Octobrists – grandsons of the Great October*

Already in the 1st grade, at the end of October – beginning of November, every Soviet child was accepted into the so-called *Octobrists*. The solemn procedure was timed to coincide with the annual anniversary of the Great October Socialist Revolution, which, as is known, took place on October 25-26 in the old, Julian style (November 7-8 in the new, Gregorian style). This was already the first organization which included every, without any exception, Soviet child. Each first class was divided into several "asterisks".

The Octobrists had their own distinctive badge, – a five-pointed star, which they proudly wore on the chest. They had their own anthem, which had these words:

We're funny guys. We guys are Octobrists.
So they called us not for nothing, but in honor of the birth of October.

Each "asterisk" consisted of strictly five persons, according to the number of ends of the star.

Each member of this small children's collective had a permanent individual assignment. One child was considered an orderly; usually it was a girl who checked the neatness of clothes, the cleanliness of shoes, hands and neck of her comrades. Another member of the "asterisk" was responsible for physical

education work; he conducted physical training during recess, led the sports team of the “asterisk” at school competitions. The third member of the “asterisk” was responsible for organizing amateur performances; he, as a rule, recited poetry well, sang loudly and played a musical instrument. The fourth comrade headed labor affairs. Finally, another child headed the “asterisk”; he was considered the senior and an assistant of a teacher. This child performed the main task, – checking the completion of homework by the members of the “asterisk” –.

The events that were held in “asterisk”¹¹ were often of an ideological nature. They were timed precisely to political holidays, which included the Days of International Workers’ Solidarity (May 1-2), the Victory Day (May 9), the Days of celebrating the anniversary of the Great October Socialist Revolution (November 7-8), and the Constitution Day of the country.

In different years, it was celebrated on different days, since the Constitution was adopted repeatedly: the Constitution of the RSFSR, 10.07.1918; the Constitution of the USSR, 6.07.1923; the Constitution of the USSR (“Stalin”), 5.12.1936; The Constitution of the USSR (“Brezhnev”), 7.10.1977; The Constitution of the Russian Federation (“Yeltsin”), 12.12.1993¹².

2.4 *The origin of the communist upbringing of school children*

Communist upbringing of Soviet schoolchildren was carried out by means of a pioneer organization. The origin of it lies in the Russian scout movement. The first organizers of pioneers were often prominent scout masters in the recent past.

They brought, quite naturally, traditions, methods and forms of scouting work into activities of the first pioneer detachments.

At the same time, ideological attitudes of the scoutism and the pioneer movement were diametrically opposed. Until 1917, scouts were almost exclusively students of gymnasiums and other privileged educational institutions of tsarist Russia, where learned «offsprings of the best estates».

During the civil war (1918-1922), many scouts showed themselves patriots. But their very diverse understanding of patriotism manifested itself in completely different ways. Some scouts took an openly anti-Soviet position.

¹¹ In Russian, – *zvezdochka*.

¹² In Russian, – *Rossiyskaya Sovetskaya Federativnaya Socialisticheskaya Respublika* (RSFSR), *Soyuz Sovetskikh Socialisticheskikh Respublik* (SSSR); in English, – Russian Soviet Federative Socialist Republic (RSFSR), Union of Soviet Socialist Republics (USSR).

Others collaborated with the Soviet authorities: they helped to take care for homeless children, participated in the organization of detachments of “children’s militia”, provided other feasible assistance to the Soviet power.

The most prominent representative of the pro-Soviet position was the former secretary of the Russian scout society, and later the scout leader of the Far Eastern Republic, Innokenty Nikolaevich Zhukov (1875-1948), who called for the creation of a World Chivalry and a Labor Brotherhood of Scouts on the principles of work, play, love for each other. He advocated close cooperation of scoutism with the Komsomol.

After October 1917, Zhukov sought to introduce the most suitable, or, at least acceptable, elements of the scout ideology into the practice of the new, young communist movement, which had yet to be created¹³.

For some time, there was a children’s movement called *Yukism* (Yuk-scouts, i.e. «young communist scouts»), which tried to combine the principles of scoutism with communist ideology.

The idea of creating *yuk-scouts* belonged to the Bolshevik functionary V.M. Velichkina (1868-1918)¹⁴. Moreover, she was a teacher on a voluntary basis, and by profession – a doctor; among her patients was Lenin himself. Her husband was Vladimir Dmitrievich Bonch-Bruевич (1873-1955), an associate of V.I. Lenin. Unfortunately, Vera Mikhailovna died too soon from the Spanish flu, having become infected from the patient she was treating.

As a result, the Yuk movement lost its ideologue, and it didn’t receive further development, although it still existed for some time. In schools, pupils’ self-government was introduced; circles, orchestras, and detachments of yuks were created. These were the predecessors of the pioneer organization.

The future academician of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, Ele Isaevich Monoszon (1908-1987), was a junior high school pupil in the town of Vyatka in the early 1920s.

As he recalled in an interview with the author of this article, all children in his class liked that they were given green sweaters, – a badge of distinction for Yuk as a defender of forest and nature. Working in the Yuk squad, Monoszon recalled, brought great satisfaction to children. They went hiking, played games on the ground, built bonfires, sang songs, so, they were engaged in what they were interested in¹⁵.

In the first Soviet years the need to create a children’s communist organization began to be felt in the leading communist circles. At the end of November 1921,

¹³ V.B. Pomelov, *100 velikih pedagogov* [100 great teachers], Moscow, Veche, 2018, p. 342 (in Russian).

¹⁴ A Bolshevik was a representative of that part of the Communist Party that supported V.I. Lenin in exile. The Bolsheviks were opposed by the Mensheviks. The word *Bolshevik* is from the word «bol’she», i.e. more; *Menshevik* is from the word «men’she», i.e. less.

¹⁵ V.B. Pomelov, *Vyatskie pedagogi i psikhologi* [Vyatka teachers and psychologists], Kirov, VyatGU, 2019, p. 83 (in Russian).

the leading figure of the People's Commissariat of Education N.K. Krupskaya made a report «On boy scouting» several times and before various audiences¹⁶. She suggested the Komsomol to adopt scout methods and create a children's organization, – scout in form, but communist in content¹⁷. She returned to this topic repeatedly¹⁸.

The Communist Youth Union saw scouting as its natural ideological rival and competitor in the struggle for minds and souls of children, therefore, at the 2nd Congress of it (5-8.10.1919), it was decided to dissolve the scout detachments.

The leaders of the Komsomol had an extremely negative attitude to scouting, and therefore they took Krupskaya's idea cautiously, although it was expressed by the wife of Lenin.

However, after Krupskaya's speech at the bureau of the Central Committee of the RKSM (29.11.1921), a special commission was established at the end of 1921 to discuss the issue of the use of scoutism for upbringing of working youth and children.

2.5 The symbolism of the pioneer organization

I.N. Zhukov submitted a detailed report to the above-mentioned commission. It was he who proposed the word *pioneers* to designate members of a future organization. It was borrowed from the practice of pioneering of the Canadian writer Ernest Seton-Thompson (1860-1946).

Seton-Thompson developed the educational system *pioneering*, which included a variety of children's games and their rather long stay in nature, in the forest. He named it so in honor of the novel *Pioneers* by the famous American romantic writer James Fenimore Cooper (1789-1851), which tells about the life of first European settlers in the North America. Pioneering literally means survival among the wild, camouflage, tactical games, hiking, construction of crossings and sheds, etc.

I.N. Zhukov proposed a slightly modified scout symbolism for a future «Soviet pioneering»; for example, a red tie instead of a green one, which was used by the Yuk people, and a white blouse instead of a green Yuk one. The

¹⁶ N.K. Krupskaya, *RKSM i boj-skautizm* [RKSM and Boy Scoutism], Moscow, Gosizdat, 1922, p. 62 (in Russian).

¹⁷ N.K. Krupskaya, *SHkola i pionerskoe dvizhenie. Pedagogicheskie sochineniya* [School and pioneer movement, Pedagogical essays], 6 vols., Moscow, Pedagogika, 1978, Vol. 2, p. 286 (in Russian).

¹⁸ N.K. Krupskaya, *O rozhdenii pionerskoj organizacii. Pedagogicheskie sochineniya* [About the origin of the pioneer organization, Pedagogy essays] 6 vols., Moscow, Pedagogika, 1980, Vol. 6, pp. 354-355 (in Russian).

scout call «Be ready!» has also been preserved, with a change in its focus on the struggle for the liberation of workers and peasants from the oppression of capitalists and landowners all over the world. The scout response to it was «Always ready!».

Game forms of educational work with children, the organization of children in groups, the institute of counselors, games on the ground and in the forest, gatherings around a campfire, elements of romanticism and symbolism have been preserved. Three petals of a lily of a scout badge were replaced, by the decision of the Vth Congress of the RKSM (11-19.10.1922), into a pioneer badge with an image of a red banner, and later – the Lenin mausoleum and a saluting pioneer.

A pioneer badge has become a clip on a tie in the 1930s¹⁹. A pioneer tie was fixed with a special metal clip, on which three symbolic flames were depicted²⁰. During the Great Patriotic war (1941-1945) in order to save metal, it was decided to cancel clips, and they began to tie a pioneer tie with a knot²¹. After the war, a pioneer badge appeared in the form of a red star with three flames and the inscription «Always ready!», which was worn separately from a tie, as it was originally, in the 1920s. At first, a pioneer tie was a red square scarf tied around a neck. Later it became triangular. Its ends meant three generations: pioneers, Komsomol members and communists, and a knot symbolized the inseparable unity of these generations.

A red tie appeared even a little earlier than the first pioneer detachments. At the May Day demonstrations in 1918-1922, red flags were in hands of workers, and children decorated themselves with red bows and scarves.

2.6 Establishment of a pioneer organization

On February 2, 1922, the bureau of the Central Committee of Komsomol sent a circular letter to its provincial organizations about the need to create organized communist children's groups under the leadership of Komsomol "cells". Two days later, the Moscow Committee of the RKSM gave an assignment to the former scoutmaster V. Zorin to organize a children's communist group at the Ist Communist Boarding school named after the IIIrd

¹⁹ A. Zebzeeva, *Azbuka pionerskoj zhizni: mal'chiku-oktyabryatu, kotoryj prisoedinyetsya k pioneram* [The abc of pioneer life: to the October boy who joins the pioneers], Moscow, Prosveshchenie, 1978, p. 21 (in Russian).

²⁰ T. Blynskaya, *O forme yunogo pionera* [On the form of a young pioneer], Young painter, 1983, n. 5, p. 28 (in Russian).

²¹ A.A. Likhanov, *Muzhskaya shkola* [Men's school], Moscow, Detgis, 1995, pp. 9-10 (in Russian).

International in the district of Zamoskvorechye²². February 12 is the date of the organization of the first children's communist detachment, which was called quite in a scout way, – «Young Scouts», and, by the way, soon broke up. Then Zorin switched to organizing children at the «Kauchuk» («Rubber») plant. The name of many newly created children's groups, «Young Scouts», remained until October 1922.

On February 13, 1922, another former scoutmaster and member of the RKSM, Mikhail Petrovich Stremyakov (1903-1950), organized the «Young Pioneers» detachment at the N.A. Borshchevsky factory apprenticeship school, in the district of Krasnaya Presnya²³. It's this group that is usually considered the first pioneer detachment. Stremyakov began publishing the pioneer journal «Baraban» («Drum») in April 1922, and in 1925 he became the first editor of the newspaper «Pionerskaya Pravda» («Pioneers' Truth»). These periodicals contained a huge organizing force. The anthem of the pioneer organization was the song *March of Young Pioneers*, written in 1922 (text by A.A. Zharov, music by S.F. Kaidan-Deshkin).

On March 2, 1922, under the leadership of the ideologist of the pioneer movement Oskar Sergeyevich Tarkhanov (1901-1938), «the provisional bureau of the children's movement» was created under the leadership of the Central Committee of the RKSM. It had a task to develop the charter of the future children's communist organization. This document was presented in the form of a resolution at the 2nd All-Russian Conference of the RKSM, held on May 16-19, 1922.

In numerous publications, one can find a statement that a pioneer organization was established at this conference, and that it was on this day that the Soviet pioneer movement “was born”. In fact, on May 19, the conference only adopted the mentioned resolution, the author of which was Tarkhanov. The very concept of «May 19 is the birthday of the pioneer» was established later, and, in general, spontaneously, due to the need to somehow celebrate a specific day of the pioneer organization. Another thing is that this resolution actually marked the beginning of the creation of a unified children's communist movement throughout the country.

²² Valerian Alexandrovich Zorin (1902-1986), a famous Soviet diplomat.

²³ V.A. Sulemov, L.N. Kononenko, D.I. Polyakova, V.V. Lebedinsky, *Istoriya komsomola i Vsesoyuznoj pionerskoj organizatsii imeni V.I. Lenina: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov* [The history of the Komsomol and the All-Union Pioneer organization named after V.I. Lenin: A textbook for students of pedagogical institutes], Moscow, Prosveshchenie, 1983, p. 108 (in Russian).

2.7 The leaders of the Soviet pioneers

In June 1922, the Central Committee of the RKSM considered that the provisional bureau fulfilled the tasks assigned to it. On June 21, the bureau for work among children under the Central Committee of the RKSM was established. Nikolai Pavlovich Chaplin (1902-1938) was appointed its chairman. He performed his duties for about three months. On September 14, 1922, this body received a double name, – «the Central Bureau of Children's Groups under the Central Committee of the RKSM – the Headquarters of Young Pioneers». It consisted of seven people. The chairman was O.S. Tarkhanov, the members of the bureau were N.K. Krupskaya, as an “observer” from the Bolshevik Party, and the People's Commissar of Education A.V. Lunacharsky, as an “observer” from the government, as well as I.N. Zhukov and three former scoutmasters.

In 1922-1923, pioneer detachments appeared in many cities and villages, and the word «pioneer» itself became widespread. On September 4, 1923, the governing body of the pioneer movement received a new name, – the Central Bureau of Young Pioneers under the Central Committee of the RKSM. Vassily Filippovich Vasyutin (Filyushkin) (1900-1979) became its head. On June 3, 1924, he was replaced by Elizaveta Mikhailovna Teremyakina (1900-?). Since March 3, 1926, this position was held by Olga Ivanovna Maksina (1903-1938). The position of the next four leaders of the pioneer was called as follows, – chairman of the Central Bureau of the Children's Communist Organization under the Central Committee of the Komsomol. These were Sergey Alexandrovich Saltanov (1904-1937) (from July 1927 to May 1928), Anna Alekseevna Severyanova (1908-1969) (from May 17, 1928 to January 16, 1931), Tatyana Vasilyevna Andreeva (Alekseeva) (January 26 to December 13, 1931), Valentin Vasilyevich Zolotukhin (1907-1976) (in 1931-1935).

The post of the three subsequent leaders of the pioneer was called as follows, – a head of a department of pioneers of the Central Committee of the Komsomol. They were Vasily Antonovich Muskin (1908-1938) (April 5, 1935-May 5, 1937), Fyodor Pavlovich Kozoderov (May-August 1937), Evdokia Volkova (from August 1937 to June 1939). Further, in the structure of the Komsomol the post of a secretary of the Central Committee on work among school youth and pioneers was allocated. It was occupied by Nikolai Nikolaevich Romanov (1913-1993) (from 31.08.1939 to 21.11.1947), Tamara Ivanovna Ershova (1920-1959) (in 1947-1952), Zoya Petrovna Tumanova (1922-2000) (in 1952-1958).

The position of all subsequent leaders was referred to as the chairman of the Central Council of the All-Union Pioneer Organization named after Lenin under the Central Committee of the Komsomol. They are: Lyubov Kuzminichna Balyasnaya (1927-2021) (in 1958-1964), Rosa Alekseevna Kurbatova (1928-2021) (in 1964-1966), Tamara Alekseevna Kutsenko (1934-2019) (in 1966-1971), Alevtina Vasilyevna Fedulova (born 1940) (in 1971-1983), Lyudmila

Ivanovna Shvetsova (1949-2014) (in 1983-1986), Igor Nikolaevich Nikitin (born 1951) (in 1986-1990), Elena Evgenyevna Chepurnykh (born 1955) (in 1990-1991).

In the literature on the history of the pioneer movement published during the Soviet period, even in the most complete and voluminous publications in terms of the number of pages, the question of who exactly headed it in the first decades was invariably silent. Thus, in the textbook for students of pedagogical institutes «Theory and methodology of pioneer and Komsomol work in school», not a single Komsomol or pioneer leader is ever mentioned²⁴. Moreover, even in the textbook for students of pedagogical institutes on the history of a pioneer organization from all the pre-war pioneer leaders only once briefly M.P. Stremyakov is called²⁵.

The explanation for this is very simple: almost all the pioneer and the Komsomol leaders were shot at the end of the 1930s (Chaplin, Saltanov, Maksina, Tarkhanov, Muskin, etc.), or were subjected to other illegal repressions (Stremyakov, Teremyakina, etc.). This, by the way, can be seen from the dates of their lives given above. For some of leaders, it wasn't even possible to establish dates of life.

At the same time, some youth leaders made an enviable career. This is, for example, the famous military commander, Lieutenant-General V.V. Zolotukhin. A.A. Severyanova became the director of the enterprise «Trekhgornaya Manufactory». N.N. Romanov headed the All-Union Committee on physical culture and sports for a long time; he was a deputy minister of health of the USSR. He headed the USSR delegation at the first, for Soviet athletes, Olympic Games (1952, 1956), and he was the author of memoir books about the history of the sports movement in the USSR.

2.8 Pioneer traditions and rituals

Pioneer innovations were not immediately accepted, especially in remote villages. In various parts of the country, their own children's organizations began to be rapidly created. Komsomol members and communists took an active part in their creation. Many people believed that children should also have a kind of a *Party*, so these organizations were often called *Parties*.

²⁴ V.V. Lebedinsky (ed.), *Teoriya i metodika pionerskoj i komsomol'skoj raboty v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov* [Theory and methodology of pioneer and Komsomol work at school: a textbook for students of pedagogical institutes], Moscow, Prosveshchenie, 1982, p. 432 (in Russian).

²⁵ V.A. Sulemov, *Istoriya komsomola i Vsesoyuznoj pionerskoj organizacii imeni V.I. Lenina* [History of the Komsomol and the All-Union Pioneer Organization named after V.I. Lenin], Moscow, Prosveshchenie, 1983, p. 108 (in Russian).

The young journalist Nikolai Vladimirovich Bogdanov (1906-1989) was one of such organizers of the children's communist movement. Moreover, he described the process of creating children's organizations in his books, such as «About the brave and skillful», «One of the first», «When I was a counselor». Especially interesting is the repeatedly reprinted novel «The Party of Free Guys»²⁶.

Pioneer traditions were born directly in the live activity of “children's parties”. So, for example, when joining members of a party, children gave such vows: «Let me not see my father and mother, if I plan to betray the party», «Let me turn into a frog, into a lizard, into a filthy snake, if I change the party»²⁷.

There were such customs and models of behavior in the pioneers' life in the 1920s – 1950s, that were no longer known to pioneers of the 1960s – 1980s.

The writer Nikolai Voznyuk recalled his childhood, which was spent in the Khabarovsk region. In 1929, a pioneer detachment was created. Children tied red ties and they firmly knew that if someone grabbed them and said «Answer for the tie!», then they should answer: «Do not touch the workers' and peasants' blood! It's already hot! So many years without Ilyich!»²⁸. In the city of Shadrinsk, in the first post-war years, it was possible to grab a pioneer by a badge and demand: «Answer for a badge!» And the pioneer had to “blurt out”: «Five logs, three bonfires, a hammer and sickle, and a star!»²⁹.

2.9 Reorganization and growth of the number of the pioneer organization

The 5th All-Russian Congress of the RKSM (11-19.10.1922) decided to unite all the pioneer detachments, that had been organized in different cities and villages, into a single children's communist organization called «Young Pioneers named after Spartak». On August 23, 1923, the Central Bureau of Young Pioneers was established as a department of the Central Committee of the RKSM. On August 28, 1923, the Resolution of the Bureau of the Central Committee of the RKSM approved the «Organizational status of the children's communist groups of young pioneers named after Spartak». On January 23, 1924, immediately after the death of V.I. Lenin, the Emergency Plenum of the Central Committee of the RKSM adopted a resolution «On renaming

²⁶ N.V. Bogdanov, *Partiya svobodnyh rebyat* [The party of free children], Moscow, Detskaya literatura, 1963, p. 192 (in Russian).

²⁷ N. Voznyuk, *Zvon kolokolov pochtovoj trojki na zare uhodyashchego veka soedinit nanajskie derevni* [The ringing of the bells of the postal troika at the dawn of the outgoing century connected the Nanai villages], «Slovesnitsa of Arts», n. 1, 1998, p. 25 (in Russian).

²⁸ *Ibid.*, p. 28.

²⁹ V.N. Iovleva, *SHadrinsk v voennye gody* [Shadrinsk of the wartime], Shadrinsk, 1995, p. 33 (in Russian).

children's communist groups named after Spartak into children's communist groups named after comrade Lenin».

The first pioneer detachments, which united the children of workers and peasants, worked at the Komsomol cells of factories, educational institutions and TOZ³⁰. Pioneers helped in the fight against child homelessness, in the elimination of illiteracy, participated in «subbotniks»³¹. In 1923, pioneer outposts and bases began to be created at school³². Previously, they were created at enterprises under the politically reliable supervision of workers.

In the mid-1920s, the number of pioneers even in the city was only 15% of all children of a pioneer age, and in a village, – only 3%. In 1923, there were up to 75 thousand pioneers in it. In 1924, their number was 200 thousand, in 1926, – already 1 million 586 thousand, and in 1931, – more than 4 million.

By the mid-1930s, the pioneer organization covered almost all teenagers of 10-14 years, and this trend continued throughout the following decades: 1941 – 13.6, 1945 – 7.2, 1952 – 19.1, 1962 – 18.5, 1973 – 23.5 million³³. In 1982, there were 18.9, and in 1987 – 20 million pioneers. Their number actually coincided with the number of schoolchildren of the corresponding age.

2.10 What did the pioneers do?

Raising the level of work of the pioneer organization has always been a matter of special concern and a direct responsibility of the Komsomol. The content and forms of work didn't always satisfy children. They were overloaded with public assignments. So, E.I. Monoszon recalled how in the winter of 1924 a group of children led by a student of the provincial Soviet-party school S.I. Pankov went to the village of Bobino, near the town of Vyatka, to take part in the solemn ceremony of *Octobrin*. It was a new, in form and content, Soviet procedure, for the initiation of a newborn person into Soviet citizens. A son was born to a local policeman, and instead of being baptized in the church, the *Octobrin* ceremony was held in a village club. Speakers wished happiness to the

³⁰ In Russian, – *Tovarishchestvo po sovmestnoj obrabotke zemli* (TOZ), in English, – partnership for joint cultivation of the land. It was a prototype of a future collective farm; in Russian, – *kollektivnoe hozjajstvo, kolhoz*.

³¹ *Subbotnik*, from the word *Saturday* (in Russian – *Subbota*). In the USSR, Saturday was a day off, but so-called «subbotniks» were periodically organized. This meant that citizens went to work, and their wages were transferred to the benefit of the needy peoples who suffered from the oppression of the imperialists. The sooner these peoples gain freedom, the sooner they will go to communism. Therefore, it is in the interests of Soviet citizens to transfer material resources in large quantities to them. In this way the need for «subbotniks» was explained to the Soviet workers.

³² In Russian, – *forpost, peredovoj post*.

³³ B.N. Pastukhov (ed.), *Slavnyj put' Leninskogo komosomola* [The celebrated path of the Lenin Komsomol], Moscow, Molodaya gvardiya, 1978, p. 194 (in Russian).

newborn, and they named the baby Rem by common consent. Rem meant (in Russian): revolution, electrification, peace³⁴. The former pioneer Monoszon, in an interview with the author of this article, recalled this episode with nostalgia and emotion; at the same time, it's absolutely clear that such events could quite successfully take place without the participation of pioneers who were distracted from their main and immediate duty, – to study conscientiously.

Pioneers and Komsomol members were mostly interested in practical matters, new technology, electrification and achievements of modern production. At the same time, pioneer cadres, consisting mainly of former Red Army soldiers, as a rule, didn't have any professional pedagogical or technical training. Stories about the heroic past of the Red Army, which filled pioneer events, were too little. Many of these enthusiastic teachers, due to lack of education, poorly took into account interests and age characteristics of children when determining the content and forms of pioneer work. That's why permanent Central Courses of the Pioneer Movement were opened for pioneer staff in Moscow; analogues of these courses worked in provincial and district cities. Conferences and excursions of best pioneer leaders to Moscow and Leningrad were regularly held³⁵. They were accompanied by educational excursions, exchanging of experience with advanced pioneer collectives. The central and regional offices of the pioneer movement produced methodological literature in mass editions to help pioneer leaders.

In 1928, a department of the children's communist movement appeared at the Academy of Communist Education; professional counselors were trained there. In 1929, the Central House of the Children's Communist Movement was opened in Moscow; it was the first House of Pioneers. In the future, they were built in every more or less significant city or even village of the USSR.

Komsomol and pioneer organizations were looking for the most effective forms of work with children. The method of design and labor tasks has become widely used. Gradually, a system of working with pioneers was created, taking into account interests and abilities of the age groups of young Leninists; a «circle of knowledge and skills» was defined for each age group of pioneers. There was such a concept as «age-related events». The Communist Party supported the course of the Komsomol for deepening the content of pioneer work and involving pioneers for their participation in socialist construction.

On June 25, 1928, the Central Committee of the Communist Party adopted a resolution «On the state and immediate tasks of the pioneer movement», in which it outlined a detailed program for improving the work of the pioneer organization. The resolution emphasized the need for increasing its role in the formation of children's skills of self-activity, self-discipline and collectivism.

³⁴ V.B. Pomelov, *Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraya* [Teachers and psychologists of the Vyatka region], Kirov, Informcentr, 1993, p. 57 (in Russian).

³⁵ In Russian, – *vozhatyj*, i.e. a pioneer leader, counselor.

There was a demand to put forward «socially useful tasks that were feasible and interesting for children»³⁶.

Pioneers took an active part in the struggle for the elimination of illiteracy and child neglect; they worked as assistants to educators in kindergartens. They participated in socio-political campaigns (elections, a population census, a loud reading for the illiterate, establishment of reading rooms in villages). Much attention was paid to the participation of pioneers in anti-religious events.

In the 1920s and 1930s, the pioneer organization paid great attention to military-patriotic work, organized mass war games (since 1924) and campaigns (since 1927), all-Union competitions of pioneers and schoolchildren for the best mastery of defense knowledge. In the post-war years, the paramilitary games «Zarnitsa» and «Eaglet» became widespread. In summer, almost all pioneers went on vacation to country pioneer camps. Many schools also had so-called urban pioneer camps. At camps special attention was paid to the physical education of children. They participated in paramilitary and sports games, swam in a river or lake, and made trips to the forest. Conversations were also held with them on various topics, and, above all, communist, moral orientation.

2.11 *The laws of young pioneers: official and unwritten*

The so-called Laws of Young Pioneers were a kind of charter regulating the activities of pioneers. (They were also called *Rules*). They first appeared in 1922. The Laws indicated the loyalty of pioneers to the working class; a pioneer should be honest, modest, truthful and not lazy; he should be a friend and brother to every other pioneer and a Komsomol member; he should be executive, hardworking, cheerful.

In the laws of 1967, there was a significant strengthening of the ideological component. Here is how they looked: «A pioneer is devoted to the Motherland, the party, communism. A pioneer is preparing to become a Komsomol member. A pioneer holds an equal position on the heroes of struggle and labor. A pioneer honors the memory of fallen fighters and prepares to become a defender of the Motherland. A pioneer is persistent in teaching, work and sports. A pioneer is an honest and loyal comrade, always boldly stands for the truth. A pioneer is a comrade and the leader of the Octobrists. A pioneer is a friend to pioneers and children of working people of all countries»³⁷.

³⁶ S.P. Pavlov (ed.), *Naslednikam revolyucii. Dokumenty partii o komsomole i molodezhi* [To the heirs of the Revolution. Documents of the party about the Komsomol and youth], Moscow, Molodaya gvardiya, 1969, p. 229 (in Russian).

³⁷ «*My pionery Sovetskoy strany. Nas – milliony...*». *K stoletiyu Vsesoyuznoj pionerskoj organizatsii v SSSR* [“We are pioneers of the Soviet country. There are millions of us...”. To the centenary of the All-Union Pioneer Organization in the USSR], «Historical and Pedagogical

Finally, in 1986, new Laws were introduced. A pioneer here was named a young builder of communism. He works and studies for the good of the Motherland, prepares to become its defender. A pioneer is an active fighter for peace, a friend of pioneers and children of working people of all countries. A pioneer looks up to communists, prepares to become a Komsomol member, leads the Octobrists. A pioneer values the honor of his organization, strengthens its authority with his deeds and actions. A pioneer is a reliable friend, respects his elders, takes care of younger ones, always acts according to his conscience and honor³⁸. The rules were printed on the back of a cover of school notebooks.

In addition to «the official» laws, there were other rules that were also developed by the Central Bureau of Young Pioneers and published in pioneer press.

Sometimes they were created locally. So, in 1928, the governing body of the pioneer organization issued the following sanitary and hygienic instructions: «Don't take in your mouth what has been in the mouth of another. When coughing, cover your mouth with your hand. Don't eat other people's leftovers. Don't drink from a spring or a stream, with your mouth to the water. Wash your hands before eating and after toilet. Don't spit on a floor and don't throw scraps and cleaning on it. Don't eat unwashed vegetables. Make sure that no insects are in your bed. If possible, take some spare shoes with you to school. At school, you will change shoes; there will be less dirt and dust in the classrooms. Don't tell your younger comrades any terrible fairy tales, stories and incidents»³⁹.

Great controversy was caused by «the law», which read: «A pioneer doesn't give his hands for greeting». In journals of that time, there was even a photo with the title «The Pioneer doesn't want to shake hands with the chairman of the Council of People's Commissars of the USSR and the RSFSR Alexey Ivanovich Rykov». Such an action was called an example of the correct behavior of a Soviet pioneer. The explanation followed: «For greeting there is a salute of pioneers, and through a handshake you can transmit diseases».

After almost a hundred years, this sound idea becomes especially relevant!

Finally, we note one more «law»: «A pioneer doesn't play football». At first glance, this seems absurd in a country that in those years was literally obsessed with physical education, and universal military sports training was a matter of paramount national importance. In 1931, «the Ready for Work and Defense» («RWD») complex was introduced in the country, which obliged everyone, and, above all, of course, children and young people, to engage regularly in physical education and sports⁴⁰. Otherwise, it was simply impossible to get a

journal», n. 3, 2022, p. 23 (in Russian).

³⁸ *Ibid.*, p. 25.

³⁹ *Ibid.*, p. 24.

⁴⁰ In Russian, – *Gotov k trudu i oborone*, or GTO.

RWD badge, especially since standards of the first complex were the same for everyone. This was explained by the fact that a potential enemy wouldn't make concessions for the elderly, women and children⁴¹.

But what did football have to do with it? «The General calendar of the Russian Red Cross Society» (1925) wrote the following about football: «This game causes a strong tension of a heart and easily leads to excitement. A heart of a pioneer is weak. A pioneer doesn't immediately learn to control himself. That is why, football is very harmful. The Supreme Council of Physical Culture prohibits playing football before the age of 17»⁴². Proletkult figures also believed that this game, an invention of English bourgeoisie, taught the Soviet youth to deceive. The technique, adopted in football and called *a feint*, is a deception, and, consequently, it negatively affected Soviet qualities of pioneers engaged in this sport⁴³.

Much attention was paid to pioneer customs and habits. Let's name some: «A pioneer doesn't lie in bed in the morning, but he gets up immediately, like a roly-poly»; «pioneers make beds with their own, not with someone else's hands»; «pioneers wash thoroughly, not forgetting to wash their neck and hands and they remember that teeth are friends of the stomach»; «a pioneer is an example to all guys»; «pioneers are accurate»; «pioneers stand and sit straight, without hunching»; «pioneers aren't afraid to offer their services to people»; «pioneers don't smoke; a smoking pioneer is no longer a pioneer»; «a drunken pioneer disgraces a squad»; «pioneers don't keep their hands in their pockets; those who keep their hands in their pockets aren't always ready»; «pioneers protect useful animals»; «pioneers always remember their customs and laws».

Since 1929, pioneer organizations have existed only at schools. All pioneers of a school formed a squad headed by a chairman of a council of a squad. Each class was a pioneer group, which was divided into two or three *links*, depending on a number of pupils. Each link consisted of 7-8 pioneers, each of whom performed approximately the same functions as the members of the October asterisk. But, of course, taking into account the age of the pioneers, tasks that were assigned to the members of the link, became more complicated.

Among the Komsomol members, the initial link was called the *group*. The members of the group had all the same assignments as the Octobrists with the

⁴¹ V.B. Pomelov, *Kompleks "Gotov k trudu i oborone": istoriya i sovremennost'* [Complex of Readiness to Work and Defence: history and modernity], «Questions of pedagogy», n. 4, 2018, p. 50 (in Russian).

⁴² V.B. Pomelov, «Vzvejtes' kostrami sinie nochi...». K 100-letiyu Vsesoyuznoj pionerskoj organizacii imeni V.I. Lenina ["Light up the blue nights with bonfires..."]. For the 100th anniversary of the All-Union Pioneer Organization named after V.I. Lenin], «Bulletin of Vyatka State University», n. 2, 2022, p. 156 (in Russian).

⁴³ In Russian, – *Proletkul't*. A mass cultural, educational, literary and artistic organization of proletarian amateur activity under the People's Commissariat of Education, which existed from 1917 to 1932.

pioneers. But at the same time they played a completely different role. The task of Komsomol members was not only to participate, for example, in sports competitions, as pioneers and Octobrists, but also to organize these events.

Schools had counselors whose duties included the organization of pioneer work. On the one hand, a counselor was subordinate to a school management, and on the other, – to the corresponding secretary of the district Komsomol committee. Pioneers were considered to be sponsored by a school Komsomol organization, and, in turn, they were chiefs of October groups and they prepared these groups for joining ranks of pioneers.

In August 1929, the first All-Union meeting of young Leninists was held in Moscow. It was the meeting that was considered the highest leadership body of the pioneer organization. At a mass rally held at the Central Dynamo Stadium, the pioneers reported to the country about their achievements. In the days of the rally, the final pioneer competitions as well as review of amateur performances took place. Later All-Union rallies were held in 1962, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1981, 1987, 1990.

2.12 In the years of trials and in peacetime

Gradually the pioneer movement was becoming an increasingly significant social force. Tests of the Great Patriotic War confirmed, among other things, the strength of the pioneer movement. Four pioneers, – Lenya Golikov, Marat Kazey, Valya Kotik and Zina Portnova, – were awarded the title Hero of the Soviet Union. The heroism of the Soviet pioneers was actually massive. Many were eager to go to front. A pupil of school no. 13 in Kirov Misha Trapitsyn wrote in his application to a military commissar: «I ask you to enroll me in the ranks of the Red Army. I am studying at a sniper school, I can shoot accurately. I am sure that my hand will not deceive me even there, at the front, and all bullets will go where the Soviet people demand them to be sent»⁴⁴. High patriotism of Soviet pioneers convincingly revealed, in particular, in numerous feature films («Girl is looking for a dad», «Detachment of Trubachev is fighting on», etc.), in books (L.A. Kassil and M.L. Polyansky «Street of the younger son», V.P. Kataev «Son of the regiment», etc.).

And still the main direction of the pioneering work during the war was to help adults on a labor front. Very young children stood at the machine, and in order to be able to reach control levers, they were forced to stand on some kind of a special stand. The famous soccer goalkeeper L.I. Yashin came to the plant in 1943. More than all his other awards, he valued the medal earned in

⁴⁴ I.I. Monoszon (ed.), *Pionerskaya letopis'* [Pioneer Chronicle], Kirov, 1972, p. 83 (in Russian).

a pioneer age, – «For valiant labor in the Great Patriotic War. 1941-1945»⁴⁵. The famous psychologist E.A. Klimov was born in 1930 in the small town of Vyatskiye Polyany, Kirov region. During the Great Patriotic War, the local machine-building plant produced 2 million Shpagin submachine guns, the main hand arms in the Red Army. It was almost half of all the machine guns produced in the USSR during the Great Patriotic War. G.S. Shpagin himself worked in the war years in Vyatskiye Polyany. As E.A. Klimov told to the author of this article, he came to the plant at the age of 12. According to his age, he had to work no more than six hours a day, but the pioneer Klimov was forced to work on an equal basis with adults, – 12 or even 18 hours a day without days off⁴⁶.

Before the war, in 1940, the first Timur detachment was formed at school no. 2 in the town of Klin. It was in this city that A.P. Gaidar wrote his story «Timur and his Team». Guys secretly did good deeds and didn't ask for rewards for them. After the publication of the story, a real boom of children's volunteering appeared in the country. The Timur movement has become an important area of pioneer work for many years.

The pioneer organization held actions, some of them continued for several years. So, in 1947, the whole country was covered by the movement «Let's decorate the Motherland with gardens!». Pioneers, under the guidance of teachers, created school fruit and berry gardens, flower beds, «living corners». They achieved high results in the production of agricultural products. Some of them were known throughout the country. Two pioneers, – Tursunali Matkazimov and Natella Celebadze, – were awarded the title the Hero of Socialist Labor. Mamlakat Nakhangova received the Order of Lenin⁴⁷.

Under the guidance of a young teacher V.G. Razumovsky, a future academician of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, pioneers of the Tataurov seven-year school of the Nolinsk district, Kirov region, in 1954 built a hydroelectric power station on a pond flowing through a village. They moved hundreds of cubic meters of soil, built a dam, a drainage system and a station building. Of course, a power of a station was small, but it provided electricity to school, which previously had to make do with kerosene lamps⁴⁸. This example was followed by teachers and pioneers of the Botly school of the same Nolinsk district, as well as Lalsk, Verkhovinsk and other schools of the Kirov region.

⁴⁵ V.I. Galedin, *Lev YAshin* [Lev Yashin], Moscow, Molodaya gvardiya, 2018, p. 298 (in Russian).

⁴⁶ V.B. Pomelov, *Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraya* [Teachers and psychologists of the Vyatka region], Kirov, Informcentr, 1993, p. 69 (in Russian).

⁴⁷ Id., *100 velikih detej* [100 great children], Moscow, Veche, 2021, pp. 134-145 (in Russian).

⁴⁸ Id., *Vydayushchiesya uchenye-pedagogi, metodisty vyatskie urozhency L.A. Cvetkov i V.G. Razumovskij* [Outstanding scientists-teachers, methodologists, Vyatka natives L.A. Tsvetkov and V.G. Razumovsky], «Questions of Pedagogy», n. 4, 2018, p. 105 (in Russian).

In the post-war years, local history expeditions and trips to places of military glory became widespread in schools. All-Union reviews and competitions of pioneer detachments and squads were held under mottos «Learn to live and work in a Leninist way!» (1959-1960), «The Seven year old Satellite Squad» (1959-1962), «Pioneers – to the Motherland!» (1960-1962), «The Name of Lenin is in everyone's heart! We will prove our loyalty to the party by our deeds!» (1962-1964), «Shine, Lenin stars!» (1964-1967), «True to the Precepts of Lenin!» (1968-1970), the all-union march of pioneer detachments «Always ready!» (1970-1990). The pioneer organization was twice awarded the Order of Lenin (1962, 1972).

The best pioneers were honored to go on vacations to the pioneer camp *Artek* in the Crimea or were invited to the New Year's tree Festive in the Moscow Kremlin.

They were also guests of party congresses and on behalf of all Soviet pioneers welcomed its delegates. Usually in such cases, the meeting of the congress was interrupted, pioneer songs were translated and children handed flowers to the presidium of the congress. One of them handed a bouquet to Leonid Ilyich Brezhnev. In 1981, at the XXV Congress of the CPSU, this presentation was accompanied by the following verses:

I want to wish, as all the children, with love good health to Leonid Ilyich.
Give him a bouquet of fire color, and hug him in front of everyone, like a father.

At the same time, it was impossible not to see that the pioneer organization, as well as its senior bosses, the CPSU and the Komsomol, eventually became an increasingly bureaucratic organization. In its work, features of formalism and callousness began to manifest themselves with increasing evidence.

It's enough to recall feature films of the 1960s-1980s. The heroes of the film «My Friend, Kolka!» were so fed up with formal pioneer “events” that they decided to organize «an underground secret society of laggards in studies» in order «to take revenge on the nerds and upstarts». The heroine of the film «Open the door!» wanted to help a counselor and offered to invite a good person to a pioneer event. But a counselor was against such an “initiative from below”, since the candidacy of a person hadn't been thoroughly checked and approved in higher instances.

I'll give one example from my own pedagogical practice. In the 1970s, the author of this article worked as a teacher in one of the rural schools and was a classroom teacher of the 5th grade. At the beginning of September, a school pioneer counselor demanded from me, as well as from other classroom teachers, a report on the conduct of pioneer work in the academic year that had just begun. Not a plan, which would be logical, but a report! She explained her actions by the fact that the secretary of the Komsomol district committee urgently required this from her, who, in turn, should, on the basis of these reports, draw up *his* report and send it «to the region», and the secretary of the

regional Komsomol committee, responsible for pioneers, should send *his* report to Moscow...

Thenotorious *perestroika* that began in 1985 affected the pioneer organization. On October 1, 1990, instead of the All-Union Pioneer Organization, the Union of Pioneer Organizations – the Federation of Children's Organizations, was formed. The same year, the Central Council of the All-Union Pioneer Organization was renamed into the Central Council of Children's and Pioneer Organizations, which proclaimed openness to all children's organizations, non-partisanship and a priority of universal values. In 1992, this organization acquired a status of the international Union of children's public associations. It includes pioneer organizations of a number of regions of Russia, Belarus, Kazakhstan and a number of other states that form the so-called «Pioneer Community».

In 2015, the so-called «Russian movement of schoolchildren» was created. But due to the fact that it didn't receive a significant positive response among schoolchildren and teachers, in addition to it, in spring of 2023, an All-Russian organization was created, called the «Movement of the First». In each school numerous special functionaries have appeared again, whose goal is to actually revive the pioneer and Komsomol organizations, but this time, as Russians say, «in one bottle». But right now, it would be premature to say something positive about the effectiveness of activities of these organizations. We can only hope that their success in upbringing the younger generation of Russians is still ahead. Currently, various clubs, movements, circles, sections and other children's associations are appearing in the regions.

Here is just one typical example. In Kirov, the local history movement «Vyatka growth» was organized by enthusiastic teachers. It conducts a variety of work to instill in children an interest in the history of their native land, using numerous informal forms of work, such as the club of experts of old Vyatka, essay competitions and dramatizations of local fairy tales and legends, a big game on the ground, etc. The head of the movement Victoria Fedorova rightly believes that one can live without a bugle and a drum, but without knowledge about your native land – in no way. The All-Union Pioneer Organization named after V.I. Lenin has left an indelible mark in the history of Russia (USSR). Its activities included a lot of valuable things that should be used in the modern practice of upbringing children and young people, and its legacy needs careful study, comprehension and application nowadays in work with a younger generation.

3. *Communist upbringing of high school and university students in the USSR*

How was the communist upbringing of high school and university students in the USSR carried out?

3.1 *Creation of a system of communist upbringing*

In the Soviet Union, great attention was paid to building a clear, rigid and uniform system of ideological, in fact, exclusively communist education of the population, and, above all, – and this is quite natural, – school and student youth. For this purpose, numerous institutions of ideological, pro-communist orientation were created. The organizational structure of the ideological education of citizens of the USSR was based on the monoparty communist system, which covered almost the entire population of the country, every industrial and agricultural enterprise, all educational institutions, without exception, from kindergartens to Universities.

The communist system was headed by the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union (CPSU) and its Political Bureau (Politburo), consisting of the most influential party functionaries and headed by the General (in 1953-1965 – the First) Secretary. This party “elite” led the country, including the ideological upbringing of population. The second secretary of the CPSU Central Committee dealt namely with ideological issues⁴⁹.

The Soviet regions were led by regional committees of the CPSU. One of the regional party committee secretaries and his staff dealt exclusively with the ideological upbringing of citizens, primarily young people, i.e. they supervised the training of ideological personnel, supervised publication of fiction, monitored the content of periodicals, television and radio broadcasts, controlled the media and the conduct of patriotic actions, led the fight against dissent and religion, etc. Analogous work was carried out in cities and districts. Moreover, in all educational institutions without exception, from schools to universities, and at every enterprise, in general, in any collective, there were party groups that «actually led the collective to communism». And it never occurred to anyone to doubt it. For example, the director of a factory or the rector of a University had to coordinate every significant decision with the party committee. At the same time, the party committees bore absolutely no responsibility for the decisions taken. In case of any industrial or ideological failure the entire burden of possible punishment fell on the official head. Party committees have always been «on the sidelines and beyond suspicion».

⁴⁹ In the USSR, this position was held by M.A. Suslov in 1952-1982.

Initially, it was believed that any leader could be wrong, but not the party chief, because he is always right. In Soviet literature, cinema or theater, there is not a single case where a party leader of any scale or even an ordinary member of the CPSU would be wrong. If a person had a CPSU membership book with a portrait of Lenin on the cover, and if he worked in a party position, all his actions were considered a priori justified and were not subject to the slightest doubt. Members of the Komsomol also had a red membership book with a portrait of Lenin, but they sometimes “made mistakes”. Rarely, but it was allowed in the Soviet art, with the sole purpose, – to prevent a complete rupture of the artwork with reality.

3.2 *Komsomol as the party “reserve”*

The CPSU, which actually led the country, sought to train young cadres among the “promising” members of the Komsomol. The All-Russian, later – All-Union Communist Youth Union (AUCYU) was established on October 29, 1918, and it was named after V.I. Lenin. Komsomol members were considered “younger brothers” of Communists and had to gradually, over time, replace them as persons responsible for the state of affairs in the country. Soviet youth usually joined the AUCYU at the age of 14, i.e. as schoolchildren, and they were part of this organization until the age of 27. It was a very strange organization in its composition. On the one hand, it included students of the 7th grade, and on the other – candidates and doctors of sciences, officers, designers, highly qualified workers, heads of university departments, etc.

The organizational structure of the AUCYU completely, down to details, copied the party structure of the CPSU. The Komsomol also had regional, city and district committees. Party and Komsomol organizations were maintained at the expense of the state budget. AUCYU departments were created in every institution where there were at least some young people of the appropriate age. But the most active Komsomol work was carried out at schools, technical schools, colleges and Universities, i.e. among students. One of the Komsomol secretaries at all levels (All-Union, regional, city, district) was responsible for working with pioneers. The priority assignment of the AUCYU was the implementation of ideological, i.e. pro-communist, work. Moreover, this work, of course, wasn't limited to members of a certain organization, but it was actively carried out at the territorial location of this educational institution. The main thing in this work was the suppression of deviations from the general line of the Central Committee of the CPSU by some unconscious youth representatives, the refutation of “unreliable” rumors that penetrated into the USSR through banned foreign radio stations, such as «Voice of America», «German Wave», «Radio Liberty», etc.

3.3 *Ideological publications for young people*

In order for every high school student, university student, young worker and collective farmer to understand and be close to the party's policy, a huge number of socio-political journals and newspapers were published in the USSR, specially designed for the work of political agitators. Their cost was purely nominal, – 10-15 kopecks, i.e. almost 1 cent (!). These journals («Bolshevik», «Atheist», «Science and Religion», «Communist», «Political self-education», «Agitator», «Arguments and Facts», etc.) introduced readers to the state of affairs in the world and in the USSR, and most importantly, contained materials written in a simple and intelligible style for reading in youth, working and student collectives. These materials contained vivid, understandable, for everyone, examples and had to reach the heart of each listener, to cause a positive emotional response in his soul.

In addition to such propaganda journals issued in Moscow, similar, but, as a rule, less voluminous and more modest in design ones were issued in each region under the auspices of regional party bodies; they were usually called «Agitator's Companion» or «Agitator's Notebook». Some pages in such journals remained without text; it was assumed that the agitators themselves would write in political facts that seemed appropriate to them. All these periodicals were designed by their content to convince Soviet citizens of the obvious, self-evident advantages of the Soviet way of life over the Western one.

The society «Knowledge» played a great role in the ideological education of high school students and university students of the USSR. It was a structure funded by the state, and it had its branches throughout the country. Members of the society made reports “on the right topics” to the public, using propaganda brochures published in the printing houses of the society. For each speech, the lecturer received a fee of 3-5 rubles, about \$ 5 in the then prices.

An important Komsomol assignment was the distribution of the party press. People were reluctant to subscribe to these periodicals, so the agitators were encouraged by the fact that they were given an opportunity to buy collections of works by popular authors and other books that were in short supply.

3.4 *“Academic year” in the system of political upbringing*

Every year, on October 1, a new academic year began in the USSR in the so-called system of political upbringing of population. This “academic year” was held as follows. Each trained ideological worker, – usually teachers, university and college teachers, – was assigned a certain group of young listeners, which this lecturer was supposed to “educate”. All this was called the «school of communism». Many of these listeners were Komsomol members, as well as

their “enlighteners”. For example, the author of this article had construction workers living in a dormitory as such a “contingent”. The ideological upbringing of young people was given great importance, since it was believed that the older generation was “immune” to Western propaganda and the capitalist way of life. Usually, once every two weeks, the “educator” had to come to his “students” and acquaint adult men and women with the news of politics and with «always correct course of the CPSU».

Much attention was paid to party congresses and plenums which held regularly. The speakers introduced their listeners to the content of speeches of leaders of the CPSU and the Soviet government. In different years and decades, these were such significant figures as I.V. Stalin, G.M. Malenkov, V.M. Molotov, N.S. Khrushchev, L.I. Brezhnev, N.V. Podgorny, Yu.V. Andropov, K.U. Chernenko, M.S. Gorbachev, N.A. Tikhonov, A.N. Kosygin, N.I. Ryzhkov, etc.

3.5 *The cult of V.I. Lenin in propaganda work*

A special place in upbringing work with young people was occupied by a complex of ideological measures connected with the personality of V.I. Lenin. A huge number of poems, short stories, novels and memoirs were published about the founder of the Soviet state, the first leader of the Communist Party Vladimir Ilyich Lenin. All this taken together was called *Leniniana*.

Immediately after Lenin’s death on January 21, 1924, his personality became a cult for every Soviet citizen, starting from childhood. Every fact of his biography has been repeatedly described in literature, played out in the cinema and on the stage.

At the same time, almost all those historical figures who personally knew Lenin well and could potentially give a real characterization of the “leader”, – and in some cases gave it, – were ruthlessly eliminated, i.e. destroyed and declared «enemies of the people». In this case, neither departure abroad (L.D. Trotsky), nor departure from politics helped (N.I. Bukharin). Of course, it wasn't customary to talk about this in the Soviet years. Even many highly educated Soviet people didn't know the surnames of the repressed “leaders” of the Leninist and Stalinist eras. These once high-ranking people were, it seemed, “forever”, erased from the national history, and they returned to it only in the late 1980s, during the time of Mikhail Gorbachev.

As a result, in the USSR, and even in modern Russia, the cult of Lenin as the «most humane person», the «leader of the world proletariat» reigns everywhere. Poet V.V. Mayakovsky wrote: «Lenin is even now more alive than all the living, – our banner, strength and weapon». The poet A.A. Blok in the

poem «12» compared Lenin with Jesus Christ: «In a white crown of roses, Jesus Christ is in front».

All these enthusiastic “epithets” and the most unthinkable comparisons were designed to establish an unshakable, indissoluble emotional connection between the population of the USSR and the Communist Party, which Lenin personified.

In their speeches with an adult audience, Komsomol agitators used literature about Lenin published in fantastic quantities: his works, memories of his relatives, associates, and other persons involved in Lenin’s personality to one degree or another. Speeches on the topic «Lenin and the People» became especially relevant in April and January; these were the months when Vladimir Ilyich was born and died.

In accordance with V.I. Lenin’s idea that one can become a real communist only in the process of joint work with workers and peasants, the student youth actively participated in the restoration of industrial facilities destroyed during the Great Patriotic War (in the late 1940s), the development of the virgin lands of Kazakhstan (1950s), on the construction of factories and hydroelectric power plants in Siberia and the Far East (1960s), on the building of the Baikal-Amur railway (1970s). The movement of student construction teams became extremely widespread. The author of this article worked in such a squad after each academic year while being a student of the University.

3.6 Expanding the scope of propaganda work

The speeches of the agitators weren’t limited to reports on Leninist topics. The activity of perpetuating the memory of the heroes of the Civil War (1918-1922) and the Great Patriotic War (1941-1945) was very popular as well. In almost every school, small patriotic museums were created. Every year tens of thousands of Komsomol members traveled to the battlefields and conducted excavations, seeking to find the remains of fallen Soviet soldiers and to establish their identity. This work is still actively carried out in Russia and Belarus. The youth participated in the paramilitary games «Zarnitsa» and «Eaglet», during which they were engaged in rifle shooting, assembled and disassembled a Kalashnikov assault rifle, conducted a paramilitary game «on the ground».

The students were brought up not only on the examples of the exploits of war heroes, but also those who showed heroism in peaceful life. A young mechanic, Komsomol member Anatoly Alekseevich Merzlov (1954-1972) died from burns trying to save a tractor that caught fire. His example served as an example for schoolchildren for a long time, and his name was certainly mentioned in the speeches of agitators as the name of a hero from whom all pioneers and Komsomol members should take an example.

The young agitators had to acquaint their listeners with news from the sphere of international politics. Moreover, if it was news from “fraternal”, socialist countries (East Germany, North Korea, Yugoslavia, Bulgaria, Poland, North Vietnam, Cuba, Nicaragua, Hungary, Czechoslovakia, Albania, China, Laos, Romania, etc.), which for decades successfully existed largely thanks to huge gratuitous assistance from the USSR, it was necessary to focus on positive news, such as the opening of new factories and ports, the construction of housing for the population, the growth of labor productivity and welfare of the population, the release of important products for the population, etc. When it came to capital countries, they talked more about strikes, protests of the population against price increases, violations of public order, corruption of «the powerful of this world», about violence in American schools and scandals like *Watergate* and *R. Nixon*, etc.

Special delicacy had to be shown when it came to capitalist countries traditionally friendly to the USSR, such as India, Brazil, Argentina, Algeria, Chile, etc.; neutral topics of ethnographic orientation were more touched upon here; for example, exotic traditions, folk holidays, non-traditional achievements of peoples, achievements in the field of culture or sports.

3.7 *Where have been young political agitators trained?*

In the Soviet years, in every regional center, – and there were several hundreds of them, – a University of Marxism-Leninism was opened, where for two or three years, in the evenings, full-time and part-time, «future ideological fighters of the Communist Party and Komsomol» were trained. As a rule, they all had higher education. Teachers, librarians, doctors, cultural workers, party workers, army and police officers predominated among those who studied at such Universities. Almost all of them were young people, and, therefore, members of the Komsomol.

The author of this material, being a rural teacher in the 1970s, was also sent to such “a quasi-University”. During the years of study, we studied such disciplines: «History of the Communist Party of the Soviet Union», «Dialectical and historical materialism», «Scientific communism», «Political economy of capitalism and socialism», «Methods of party propaganda», «Methods of combating manifestations of anti-Sovietism and bourgeois lifestyle», etc.

Soviet party and Komsomol functionaries were particularly concerned about the spread of Western musical culture in the USSR. Musical culture, along with literature, opera and theater, was also a subject that was “studied” at the University. Entire musical directions were completely rejected as alien to communist morality in the USSR. For example, jazz was called nothing else than «music for fat men». There was such an expression: «He plays jazz

today, and tomorrow he will sell his homeland». Even the most famous musical groups, such as the Beatles ensemble, were subjected to scathing criticism in the Soviet press. About the soloist of the ensemble ABBA «Komsomolskaya Pravda» wrote with a grin that once she worked as a telephone operator and had no musical education. In fact, how may a former telephone player dare to perform on stage?

At the same time, there were a lot of wonderful pop music groups in the USSR, such as Funny Guys, Ariel, Singing Guitars, Flowers, etc. Many of them developed the national identity of their people, and, at the same time, were loved throughout the Soviet Union: «Orera» (Georgia), «Pesnyary» (Belarus), «Chervona Ruta» (Ukraine), «Yalla» (Uzbekistan), etc. All of them combined high musical culture and traditional respect for communist ideology in their work.

In a word, University of Marxism-Leninism was that educational institution for adults in which they taught to distinguish good, ideologically sustained music from bad one, which the Soviet people shouldn't have heard. The most interesting thing is that the University "experts" of Western music have never listened to it themselves, since the records of Western performers were not produced or imported in the USSR. However, Soviet people were familiar with music creativity of some performers of the so-called protest songs, for example, Americans Pete Seeger and Dean Reed. Records with their songs were produced in the USSR, however, in small editions.

3.8 Proletarian internationalism as effective means of communist upbringing

An important part of the communist upbringing of young people was the so-called proletarian internationalism. It manifested itself in the fact that Soviet people rendered disinterested assistance to their foreign "brothers", – revolutionary workers.

In 1922, as an analogue of the organization of the Red Cross and Red Crescent, in the USSR, a communist charity organization was established, called the IOPR – the international Organization of Aid to Revolutionaries⁵⁰. The members of the organization raised funds for the treatment and rest in the USSR of foreign revolutionaries who suffered in their homeland in the social struggle.

Numerous rallies in support of repressed progressive figures of the communist and labor movement received distribution. They were devoted to the communist leaders Georgy Dimitrov (Bulgaria), Angela Davis (USA), ruler of American Indians Leonard Peltier, Chilean people's chief Luis Corvalan, etc.

⁵⁰ In Russian – *Mezhdunarodnaya Organizatsiya Pomoshchi Revolyucioneram*, MOPR.

Communist leaders of foreign capitalist countries, such as Jacques Duclos (France), John Gollan (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland), Gus Hall and Henry Winston (USA), Luigi Longo (Italy), Dolores Ibarruri (Spain), Luis Corvalan (Chile) and many others, not to mention the leaders Communist parties of socialist countries (Fidel Castro, Cuba; Todor Zhivkov, Bulgaria; Walter Ulbricht and Erich Honecker, GDR; Ludvik Svoboda, Czechoslovakia; Janos Kadar, Hungary, etc.) enjoyed great popularity in the USSR. The Soviet people treated them with great respect. They came to our country every year on vacation and to meet with like-minded “comrades”.

3.9 Why did communism never come to the USSR?

The main ideological postulate of the CPSU was the idea of a nineteenth century German economist Karl Marx who was deified in the USSR. Karl Marx said that all countries should join communism, – the welfare society, – simultaneously.

Guided by the postulate of Marx, the Soviet Union set an ambitious goal in 1961, at the XXII Congress of the CPSU, – to build communism by 1980. But since «Karl Marx does not allow to achieve communism alone», the USSR for decades gratuitously supported at its own expense dozens of countries of Eastern Europe, Asia, Africa and Latin America, striving to deliver their population simultaneously with Soviet people to the communism “orbit”⁵¹.

The agitators paid special attention to the countries of the socialist commonwealth. Their needs for food, energy, raw materials, metals, etc. were met almost free of charge and in full. It’s not surprising that the standard of living in Czechoslovakia, the GDR, Poland and other countries of the Eastern Bloc was significantly higher than in the USSR itself. At the same time, inhabitants of the USSR for many decades constantly experienced a shortage of food (meat, milk, butter and even bread) and the most necessary goods and services.

In their desire «to bring the onset of communism closer», the USSR authorities reached the point that communist parties around the world were actually maintained at the expense of the USSR population. It was in Moscow that party foreign «fighters for the people’s cause» were trained, numerous communist journals were printed for abroad. Naturally, these publications intended for the USA, Great Britain, Germany, New Zealand, Australia, etc., could be bought at any newsstand in the USSR, even in a remote village. As soon as some leader of an African or Asian country declared his sympathies for the USSR, this state immediately received gratuitous assistance.

⁵¹ Communism hadn’t been built in the USSR by 1980; Soviet people received the Moscow Olympics instead.

Periodically, internal political difficulties arose in one or another socialist country (GDR-1953, Hungary-1956, Czechoslovakia-1968). In this case, the USSR helped communist authorities preserve their power.

Thus, in the early 1980s, the Solidarity movement emerged in Poland, which threatened with its actions the communist regime of Edward Gierek, later Stanislaw Kania and Wojciech Jaruzelsky. In the USSR, the slogan «Fraternal Poland, socialist Poland, we will not leave in trouble and will not give offense» was immediately put forward. In order to support the “fraternal” people, free supplies of food and consumer goods to this country were sharply increased, and this further aggravated the crisis in the USSR itself. It’s not surprising that as soon as the totalitarian communist regime of the CPSU collapsed in the USSR in 1991, numerous communist parties disappeared all over the world at once, with the exception of a few countries. It’s clear that huge funds were spent by Soviet leaders on the maintenance of Communist parties around the world and the support of various kinds of “progressive” regimes.

Komsomol agitators had to justify in their speeches to youth in some way these unbearable expenses, which were actually taken out “of the pocket” of Soviet citizens, and sharply reduced their standard of living. It was very difficult to do this, because one had to prove that *white* is *black*, and *black* is *white*.

The above shows why communism never came to the USSR.

3.10 «*Their memory is sacred*»

Important significance in the USSR in the 1920s-1980s was attached to perpetuating the memory of outstanding communists. Their names were called not only streets, educational institutions and naval vessels, but also entire cities and regions. The “primacy” here undoubtedly belonged to V.I. Lenin, as well as his associates and followers, such as I.V. Stalin, Ya.M. Sverdlov, G.I. Petrovsky, F.E. Dzerzhinsky, S.M. Kirov, A.I. Rykov, G.E. Zinoviev, G.K. Ordzhonikidze, V.M. Molotov, A.I. Rykov, L.D. Trotsky, M.I. Kalinin, L.I. Brezhnev, D.F. Ustinov, Yu.V. Andropov, K.U. Chernenko, etc.

As a sign of international solidarity with foreign communists, some Russian cities were named after considerable figures of the international communist movement: Karl Marx and Friedrich Engels (Germany), Palmiro Togliatti (Italy), Maurice Thorez (France), Gheorghe Gheorghiu-Dej (Romania), etc. And here’s what’s interesting: by now, almost all the cities that bore the names of Soviet “leaders” have been returned to their former, historical names, unlike those cities that, at one time, were given the names of foreigners.

In the post-war years, a large number of monuments and memorials were erected in the USSR, which are carefully preserved up to nowadays.

3.11 *Mass events as a means of communist upbringing*

An important role in the communist upbringing of children and students was played by mass events, in particular, by the world festivals of youth and students (1957, 1985), held in the USSR, large-scale in scope and number of participants.

Every year, mass demonstrations were held in all localities of the country, from the capital to the smallest village, in honor of the holidays of May 1, May 9, November 7. Almost the entire population of the USSR, from small to large, took part in these carefully prepared demonstrations, and, of course, young people, schoolchildren and students have always been the most massive, active and sincere part of the participants in these events. By these holidays, the settlements of the USSR were transformed: many residential and administrative buildings, especially institutions, were decorated with red banners with inscriptions of the type: «We approve and support fully the foreign and domestic policy of the CPSU!», «The USSR is a stronghold of peace», «We are for peace!», «No to war!», «Marx's teaching is omnipotent because it is true», «Forward, to the victory of communism!», etc. From morning till evening, pro-communist songs were broadcast on the radio and through loudspeakers: «The Communist Party of the country is leading the Soviet peoples to feats!», «Today we are not on parade, but on the way to communism!», «March of communist labor brigades», «We have come very close to communism, there is only one turn left», etc.

Another important means of communist upbringing of children and youth in the USSR was socialist competition. Schoolchildren, students, workers and collective farmers, like athletes at competitions, sought to get ahead of their comrades from other classes or labor brigades. At the same time, they pledged not only to fulfill the plan, but even put forward a so-called “counter” plan, i.e. they assumed increased obligations *free of fee*. Of course, the socialist competition had a particularly important economic significance in adult labor collectives, but educational institutions (schools, universities) also took an active part. They were obliged to study “excellent”, to help elders, to participate in socially useful productive work in factories and in agriculture. The competition was especially widespread in rural schools, which competed with their peers from other districts in obtaining, – no, not excellent grades! – but in obtaining high yields of grain crops, high milk yields from cows, etc., since an integral part of the Soviet way of life has always been... assistance to agriculture.

The entire population of the country helped “the village”. Agricultural enterprises were “assigned” to each factory or a plant, cultural institution and University. Industrial enterprises gave equipment. Urban and especially rural schoolchildren were harvesting. Every year, University students and rural schoolchildren worked in the countryside for an average of two months...

during the school year. So, a socialist competition was required in order to try to achieve additional results.

The socialist competition embraced each Soviet citizen. The winners were awarded with diplomas, special badges, prizes and the placement of photos on the honor boards, which were in every city and in every institution. In schools, colleges, technical schools and Universities, the winners of the socialist competition were awarded special medals, diplomas, books, vouchers to rest homes, where for two or three weeks they had the opportunity to rest, eat, participate in entertainment and sports events held there for free. Especially attractive was such a holiday in sanatoriums, which were located on the sea.

Finally, let us mention such means of communist upbringing as the awarding of orders and medals, special badges. Thus, the best teachers could receive the badge «Excellent worker of public education», the medal of K.D. Ushinsky or N.K. Krupskaya, the title «Honored teacher of the RSFSR», as well as a diploma of the Ministry of Education of the RSFSR, or the USSR.

There were similar awards in all labor spheres. In addition, the best employees could receive medals and orders, for example, the medal «For Labor Distinction», «For Labor Valor», the Orders of the Badge of Honor, of the Red Banner of Labor, of Friendship of Peoples, of the October Revolution, of Lenin, the titles Hero of the Soviet Union and Hero of Socialist Labor. The military also had special awards.

The awarding of honorary titles, orders and medals often caused jealous feelings among colleagues, who quite reasonably considered: «And what am I worse for?!» Of course, these awards were received mainly by adults, but University students, of course, knew about the system of awards and many of them from a young age aspired to become worthy members of society, in order to also later earn these honorary awards.

This is how communist upbringing was built among high school students and University students in the USSR. Its effectiveness has been repeatedly confirmed during the war and peaceful years.

The ways, characteristics and contemporary response of prodigy education in the Song Dynasty

Jinshan Yuan
Center for Study of Imperial Examination and Examination Research
Zhejiang University (China)
yuanjs753@zju.edu.cn

Chuanshun Lin
Institute of Higher Education
Fudan University (China)

ABSTRACT: The problem of how to bring up a prodigy has perplexed educators in contemporary and previous dynasties. For this reason, this paper intends to start from the historical origin of child prodigies before the Song Dynasty, focus mainly on the Song Dynasty, which has the most complete child prodigy education in history, and sort out the development of education and the Imperial Examination for Kids in the Song Dynasty. Then it explores the various ways of prodigy education in the Song Dynasty and summarize the characteristics of prodigy education in Song Dynasty. Finally, it evaluates and analyze the child prodigy education, to provide enlightenment and reference for contemporary child prodigy education.

EET/TEE KEYWORDS: Child prodigy education; the Imperial Examination in Song Dynasty; Educational methods; China.

At present, with the progress of science and technology and the continuous change in the social environment, children's physical and mental development is faster than ever before. The voice of pursuing a child-centered position and carrying out customized learning designs for different children is becoming stronger and stronger¹. How to provide education for "hungry" prodigies is the first difficulty in carrying out customized education. The problem of child

¹ Gu. M.Y., *Personalized education and innovation of talent training model*, «Chinese Journal of education», n. 10, 2011, p. 5.

prodigy education has been there since ancient times. At present, there are few studies on child prodigy education, this paper focuses on the Song Dynasty when the phenomenon of child prodigy education was very prosperous. This paper tries to sort out the origin of a child prodigy, the Imperial Examination for Kids, and the development of education in the Song Dynasty, explore the educational methods and characteristics of a child prodigy in the Song Dynasty, and comment on the child prodigy education in the Song Dynasty. History is a mirror of real society and more than that².

1. *Historical causes of prodigy education in the Song Dynasty*

In the Song Dynasty, a child prodigy has originally referred to the examinee of the Imperial Examination for Kids. There is evidence in historical records like «calling the prodigy Cai Boxi» and «serving Renzong (Emperor Renzong of Song) in the east palace with the prodigy at the age of five or six along with Yan Yuanxian»³. In addition, the people of the Song Dynasty also praised and envied those children who were born to know, praising them as «surprising children» and «receiving something from heaven». The «child prodigy» in this paper mainly refers to the latter, that is, those extraordinary children with exceptional learning abilities, outstanding wisdom, or talent⁴. The «child prodigy education» in this paper refers to the family's education of a child prodigy. Child prodigy has existed since ancient times, and there were few records of «child prodigy» before the Song Dynasty. In the Song Dynasty, educational and cultural undertakings developed greatly, and the Imperial Examination in the Song Dynasty became more and more prosperous, which made the Song Dynasty prodigy and its prodigy education become the key issue of education in this period.

1.1 *The historical origin of prodigy education before the Song Dynasty*

In the Three Character Classic, Wang Yinglin of the Song Dynasty listed «Kong Rong at the age of four who can give pears to others instead of eating it himself» and «Zu Ying at the age of eight who can create poetry» as prodigies of the Eastern Han Dynasty and the North-South Dynasties respectively. In

² Han, G.P., *History is the mirror of real society*, «Southeast academic», n. 1, 1999, p. 3.

³ Ma, D.L., *Wen Xian Tong Kao*, Beijing, Zhonghua Book Company, 1986, p. 329.

⁴ LV, Z.H., *Tang Shu Historical review and Reflection on child prodigy Education*, «Research on preschool education», n. 5, 2001, p. 11.

addition, books such as *Ce Fu Yuan Gui* finished in the Song Dynasty and *Er Shi Shuo* finished in the Ming Dynasty, record the stories about prodigies in history. Some ancient books and records record the ancients' comments on the prodigy. For example, in *Shi Shuo Xin Yu*⁵, Chen Wei dampened the enthusiasm of Kong Rong's quick response, saying that «You are smart now, but may not be smart in the future». Another example is Jiang Yan in the North-South Dynasty who was able to write poetry at the age of six. But his talent declined in his later years. People called him the used-up talent. However, on the whole, the records of prodigies before the Tang and Song dynasties in ancient books appear sporadically, and there are few historical records about the education of prodigies.

In the Imperial Examination of the Tang Dynasty, Tongzike (Boy-Subject in the Imperial Examination) officially became a parallel subject with Mingjing (a traditional subject) and Jinshi (a traditional subject as well). According to Zhao Yanwei, there were three subjects of the Imperial Examination for Kids, i.e. Tongzimingjing, Tongzixuejiu, and Shentong. According to Ma Duanlin⁶, there was the Imperial Examination for Kids in the Tang Dynasty. Those under the age of 10 who could pass one examination about a certain classic book and recite 10/10 specific paragraphs in each volume of the Filial Piety Sutra and the Analects of Confucius were given the qualification of being officials, and those who recited 7/10 were given titles. After the 3rd year of Kaicheng, the Emperor asked, from now on, to stop recommending... Although there was a prohibition, there were still many people who recommended children. It can be seen that the specific content of the Imperial Examination for Kids in the Tang Dynasty was Confucian classics, and the phenomenon of officials' recommending children was very common at that time, which attracted the attention of the king. During the Tang Dynasty, the Imperial Examination for Kids was abandoned at times, and some relatively famous child prodigies were selected at that time like Yang Jiong, one of the four talents of the early Tang Dynasty. According to the *Jiu Tang Book*⁷, Yang Jiong was «young, intelligent, knowledgeable and good at literature. Passing the Imperial Examination for Kids, he was given the official Jiaoshulang, and became a counselor of Chongwenguan». There was also the prodigy Liu Yan. The *Three Character Classic* mentions that «Liu Yan was from Tang Dynasty. When he was just seven years old, he passed the Imperial Examination for Kids and was given the official Zhengzi». In addition to the Imperial Examination for Kids, child prodigy could also stand out through the Imperial Examination system (not mainly for kids) like the prodigy Li Mi. The *Three Character Classic* mentions that «When Li Mi was seven years old, he was able to create a poetry about playing chess». Another example is a child whose

⁵ Liu Y.Q., *Shi Shuo Xin Yu*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2009, p. 15.

⁶ Ma. D.L., *Wen Xian Tong Kao*, cit., p. 329.

⁷ Liu X., *Jiu Tang Shu*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2000, p. 3401.

family name is Zhang. Han Yu wrote an article saying that everyone thought Zhang very clever and that he was also impressed by Zhang's outstanding talent. Zhang passed the Mingjing subject of the Imperial Examination when he was 11 years old or so. It can be seen that the Imperial Examination system of the Tang Dynasty selected a group of young talents, some of whom attracted extensive attention from society at that time.

1.2 *The great prosperity of education in the Song Dynasty*

The book printing industry was developed in the Song Dynasty. According to Zhong Xing Guan Ge Shu Mu, by the 13th year of Jiading of Ningzong (Emperor Song Ningzong, 1,220 A.D.), the collection of books in the Southern Song Dynasty had reached 59,429 volumes⁸, which was far more than ever before⁹. Folk bookstores opened all over the country. Many prodigy children benefited from the collection of books at home. For example, Song Shou, a famous minister, benefited from his grandfather when he was a child. His grandfather Yang Huizhi had no son, so he gave Song Shou a large number of books. In addition, Song Shou's mother often taught him herself. When he grew up, Song Shou knew a lot and was good at articles. When he was 15 years old, he won the title of Jinshi. Finally, he became a minister in the Military Department and got other advanced position¹⁰. Another example is Cai Yuanding. His father read a lot of books. When he was a child, he was taught Cheng's Yulu, Shao's Jingshi, Zhang's Zhengmeng, and other precious Confucian books. Cai Yuanding worked hard, absorbed the essence of these classics, and eventually became famous Mr. Xishan¹¹.

School education and family education flourished in the Song Dynasty. The entrance standard of central government schools in the Song Dynasty was greatly reduced, and the source of students was expanded. For example, the bureaucratic hierarchy class needed for the Guozhi School decreased from more than the 3rd class to more than the 7th class, the requirement of the Tai School decreased from more than the 5th class to less than the 8th class, and other schools changed their standards as well. It is recorded in volume 150¹².

The laborers who carry the burdens are very ordinary people, and the money they earn every day can only keep themselves enough. But they all put out some

⁸ Xia Z.G., *Da Ci Hai*, Shanghai, Shanghai Dictionary Publishing House, 2013, p. 211.

⁹ Tuo. T. *et alii*, *Song Shi*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2000, p. 3366.

¹⁰ *Ibid.*, p. 7914.

¹¹ *Ibid.*, p. 10049.

¹² Li. T., *Xu Zi Zhi Tong Jian Chang Bian*, Beijing, Zhonghua Book Company, 1995, p. 3646.

money every day to send their kids to school, which is called Xueke. They also want to reward their children for reading, writing, and making progress.

People from all walks of life attach great importance to sending their children to school for education. The emphasis on family education in the Song Dynasty was manifested in three points. First, many famous teaching materials were written in the Song Dynasty, such as the Three Character Classic and the Hundred Family Names. Second, many classic family instruction books also originated from the Song Dynasty. For example, Sima Guang's Jia Fan and Su Shui Jia Yi were textbooks of family education for many people at that time. The admonition that «eyes come, heart comes, and also mouth comes» in Zhu Xi's Tong Meng Xu Zhi¹³ has been handed down to this day. Third, family instruction poetry was also more popular in the Song Dynasty such as Lu You's «reading on a winter night, to Zi Yu» and Zhu Xi's «sending my son to Banqiao Tongjiang academy to encourage learning». In addition, many celebrities in the Song Dynasty praised the child prodigy, and even presented property and poetry to them.

1.3 *The Imperial Examination for Kids in the Song Dynasty*

The Imperial Examination activities were very prosperous in the Song Dynasty, and the Imperial Examination for Kids was paid attention to. In the Prodigy's Poetry, words that «Which of the senior officials in the government is not an intellectual?» was not empty. Some scholars point out that the number of people enrolled in the Imperial Examination in the Song Dynasty was the largest compared with previous dynasties¹⁴. In terms of children's education, there was no common practice in the examination methods and treatment of children's education. Sometimes the treatment was that kids were free of a qualification test, and sometimes it was to reward money and silk. A few people would also become the company of royal children. The policy intention of the people in the Song Dynasty was to «honor the outstanding and store talents», that is, to reserve talents for the imperial court and reward talented and learned children. In terms of the effectiveness of talent selection «the Ministry of Rites said, the boys in this dynasty were known for literature, including Yang Yi, Song Shou, Yan Shu, and Li Shu. Later, they were all good prime ministers and famous attendants»¹⁵. In terms of the total number of people admitted, about 100 people were promoted to official positions through the Imperial Examination

¹³ Meng. Z., Peng Z.D, *Tong Meng Xu Zhi*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2013, p. 23.

¹⁴ Gong Y.M., *Review and Prospect of song Dengke Ji Kao*, «Journal of Tsinghua University», n. 3, 2010, p. 34.

¹⁵ Tuo. T. *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 2443.

for Kids in the whole Song Dynasty, which was very few¹⁶. Although the number of students admitted was small, people attached great importance to this subject. With the popularity of the Imperial Examination, there had been many poems with the theme of “farewell children” to the examination. For example, Fang Yue’s «sending child Lu Qinguo to the Imperial Examination», inspired the child by the success of Yang Yi and Yan Shu; Yao Mian’s «sending the boy to the Imperial Examination» gave the best wishes to the child. These poems were intended to encourage the children who took part in the Imperial Examination. Jiang Xiang’s poem, named «As Li Chongyi went to the exam, I saw him off and composed a long song», praised the child. Even Zhenzong (Emperor Song Zhenzong) once wrote a poem to a child prodigy named Cai Boxi. The poem said that «There are many talented people in the Fujian district, and the three-year-old prodigy stands out in such a good era today. His family’s education should be very good, and he was very mature when he was young»¹⁷. A major feature of ancient Chinese education¹⁸ was that it was closely linked with the Imperial Examination system. So was the children’s education in the Song Dynasty.

In terms of the age limit of the Imperial Examination for Kids, the age requirement in the Northern Song Dynasty was under 15 years old. «As long as a child is under fifteen years old, proficient in the classics, and able to write poetry, the states will recommend him to the central government, and the emperor will test he himself. As for what rewards are given, there are no formal rules»¹⁹. In the Southern Song Dynasty, the rulers paid more attention to the Imperial Examination for Kids and imposed stricter age restrictions. «Some of the children who have recently come to apply for the exam are 12 or 13 years old, and some even reach 14 or 15 years old, but they all lie that they were under 10 years old»²⁰. It can be seen that the upper age limit for children’s examination in Jiading has been adjusted to 10 years old. In terms of test content, the Imperial Examination for Kids mainly investigated the memorization of classic books, and sometimes poetry. «It is divided into three levels. First, Tuien rewards are given to children who can memorize all the required books, write essays, and pass both the classic books exam and the writing exam. Second, in addition to reciting, one can also master a classic book, given moderate rewards and exempted from two qualifying exams. Thirdly, those who can only recite three books in the prescribed list are considered inferior and exempted from a

¹⁶ Wang S.D., *Tong Zi Ju in Song Dynasty*, «Wen Shi Zhe», n. 6, 2002, p. 116.

¹⁷ Institute of Ancient Books Collection of Shanghai Normal University, *Quan Song Bi Ji*, Henan, Elephant press, 2012, p. 155.

¹⁸ Liu H.F., *Thousand imperial examinations and Chinese traditional culture*, «University Education Science», n. 7, 2020, p. 7.

¹⁹ Tuo. T. *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 2443.

²⁰ Liu L., *Song Hui Yao Ji Gao*, Shanghai, Shanghai Ancient Books Publishing House, 2014, p. 5443.

qualifying examination. Ineligible children are given money and silk»²¹. From this, we can see the specific examination contents of the Imperial Examination for Kids.

In short, with the further development of the Imperial Examination and its related education in the Song Dynasty, a kind of Imperial Examination culture – only reading mattered and most people pursued fame – had gradually formed and had become the leading one in the society²². Even for the children of agricultural, handicraft, and commercial families, parents also urged them to learn as soon as possible²³. Since then, child prodigy education had gradually become popular.

2. *The way of prodigy education in the Song Dynasty*

Compared with the previous dynasties, the parents of the Song Dynasty paid more attention to the education of child prodigy, which is highlighted in the fact that the classics recording the way of child prodigy education in the Song Dynasty are far more than those in the previous dynasties. In ancient books such as the book of the old Tang Dynasty, we can only see the records showing someone was «young and gifted», «good at literature» and «studious» in his childhood, but we can rarely see the process of parents' education of a prodigy. In the history of the Song Dynasty, we can sometimes see specific educational methods. For example, Ouyang Xiu's mother Zheng, deciding not to remarry, personally taught him to study at home. Their family was poor, and Ouyang Xiu learned by drawing and writing with grass stems. In addition, the note novels handed down from the Song Dynasty also have a lot of records about the way of child prodigy education. If we say that the child prodigy education in the Tang Dynasty was booming, then we can say that the child prodigy education in the Song Dynasty was prosperous.

There were five primary forms of the education of prodigies in the Song Dynasty. Firstly, step by step, moral education first. Secondly, we should be diligent and study hard. Thirdly, it was critical to ask questions and teach strictly. Fourthly, set an example and educate talents. The fifth was to learn from students and help teachers to teach. There were many cases of child prodigies recorded in the literature of the Song Dynasty. Here, we select the child prodigy cases with relatively complete records on the way of child prodigy education and a great influence on future generations for analysis.

²¹ Tuo. T. *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 2443.

²² Qu T.H., Zhu Y.K., *The value of Imperial Examination from the perspective of modern pedagogy*, «Education review», n. 2, 2006, p. 84.

²³ Liu H.F., *Imperial Examination suspension and abolition of 110 sacrifices*, cit., p. 87.

2.1 *Step by step, morality first*

Many children in the Song Dynasty enjoyed great fame when they were young, but their parents did not become complacent or show off their children's deeds. Instead, they continued to teach their children in a low-key way until their children's moral character was formed, and then let them accept secular praise and criticism. Sima Guang was a child prodigy. In terms of learning,

when he was seven years old, he was as awe-inspiring as an adult. When he heard about Zuo Shi Chun Qiu, he loved it and retold it to his family after getting the gist. He didn't put down books and forgot hunger, thirst, cold, and heat²⁴.

In terms of alertness, Sima Guang's story of smashing a water tank was painted by people at that time and widely spread in the Luoyang District. Although Sima Guang was famous as a teenager, his parents were not moved by it. They did not publicize Sima Guang's deeds but continued to be strict with him in terms of morality. There is a story about Sima Guang's moral education,

When he was five or six years old, he was playing with green walnuts. His sister wanted to take off its peel, but they couldn't. When his sister went away, a maid took off its peel with hot water. The sister came back and asked who took off the walnuts' peel. He said he did it. His father saw this exactly and he said, "boy, how can you lie!" From then on he dare not lie anymore²⁵.

Under the influence of his family, Sima Guang formed a personality of «not liking luxury». Later, Sima Guang completed the masterpiece *Zi Zhi Tong Jian*, and won the most beautiful posthumous title *Wenzheng*.

Some families did not pay attention to the moral cultivation of child prodigies, which was not only to provoke trouble, but also to harm themselves, and even caused them to betray the country. When Jiang Gai of the Damingfu District was 12 years old, he «passed the Imperial Examination for Kids and people scrambled to watch him». Because he was not firm in ideology and morality, he was quite arrogant. Cheng Hao's mother concluded that Jiang Gai was «not a potential talent» and later Jiang Gai was fired because of crimes²⁶. Another example is that Sun Di showed amazing literary talent as a child. When he was at the age of seven or eight, Su Shi once saw him, so Su Shi wrote poetry with him. He finished it and Su Shi praised him²⁷. But when he grew up, he betrayed his country. One of Zhu Xi's articles revealed his crime as

²⁴ Tuo. Tuo *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 8607.

²⁵ Institute of Ancient Books Collation of Shanghai Normal University, *Quansong biji*, Henan, Elephant press, 2012, p. 149.

²⁶ Yong Yong, Ji Yun, *Wen Yuan Ge Si Ku Quan Shu*, Taiwan, Taiwan Commercial Press Co, 2008, Vol. 1345, p. 736.

²⁷ *Ibid.*, Vol. 1038, p. 623.

follows. After the Crisis of Jingkang, Sun Di and Qinzong (Emperor Qinzong of Song) was kidnapped to the enemy camp together. The enemy asked Sun Di to write a surrender document. As a result, Sun Yi finished it very perfectly. Facing people's criticism and scolding, he excused his betrayal with Mencius' saying «Follow the nature and you will be alive, otherwise you will die». Other materials said that he spared no effort to slander Yue Fei²⁸.

2.2 *Be diligent in learning*

Wang Zhu, the author of Prodigy's Poetry, was a famous child prodigy. At the age of nine, he was good at poetry and prose. In the 3rd year of Yuanfu, he got a Jinshi title and became the great counselor in Guanwen Palace. He was kind, generous, loyal, and filial and he earned his posthumous title Wenzhuang²⁹. Although the history books do not record details about his growth, there are such lines in the prodigy's poems as «You must study hard because writings are quite useful», and «To learn hard and read thousands of books». It can be seen that Wang Zhu had made great efforts in reading and learning. His sons Wang Siwen, Wang Siqi, and grandson Wang Dayou later all became great counselors, which was undoubtedly related to the atmosphere of studying hard in his family.

When Yang Yi just learned to speak, his mother taught him short classic books by dictation, and Yang Yi could recite them soon. At the age of seven, he was able to write articles and speak very well when meeting guests. He took part in the Imperial Examination for Kids at the age of 11, who was appreciated by Taizong (Emperor Taizong of Song). The emperor praised him for «his fast speed of progress, just like a fast horse traveling a thousand miles in a day». After becoming an official, he still didn't give up reading and kept learning day and night. Yang Huizhi, a relative who was the governor of Xuzhou together with Yang Yi, sighed that «the prosperity of our family relies on you». Later, Yang Yi became a counselor of Hanlin and was as famous as Prime Minister Yan Shu at that time³⁰. Lu Zhen has had an excellent memory since childhood³¹. He could recite the Filial Piety Sutra and the Analects of Confucius at the age of five. After listening to several hundred characters of Yinfu, he stopped listening. His father Lu Xunmei blamed him and asked him to continue learning. He said, «understanding these words is enough to get

²⁸ *Ibid.*, Vol. 1135, p. 6.

²⁹ Zhu Guozhen, *Yongchuang xiaopin*, Shanghai, Shanghai Ancient Books Publishing House, 2012, p. 489.

³⁰ Tuo. Tuo *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 8149.

³¹ *Ibid.*, p. 10170.

principles and even deduce them. Why do I have to learn?». His father was very surprised. After his father's death, his mother worried about the abandonment of his study and paid more attention to his education. Even in the hot summer or the cold winter, they never relaxed. Later, he went to the capital to participate in the Imperial Examination. He caught the Emperor's attention who gave him a very advanced rank. When he grew up, he became an excellent historian³². Ouyang Xiu studied very hard when he was a child.

His father died when he was four years old. His mother, Zheng, kept morals strictly and taught her son by herself. His family was poor. He studied calligraphy with grass stems. He had an excellent understanding and read books quickly. When he grew up, he had a good reputation³³.

Ouyang Xiu recalled his mother in one of his articles:

(The mother said) I do know that your father will have an heir. You gotta work hard! Under the influence of his mother, Ouyang Xiu worked hard. He once got a book by Han Yu and he devoted himself to reading it and forgot to sleep and eat. He was dedicated to being a person like Han Yu³⁴.

Later, he finally became the Prime Minister of the Song Dynasty, and one of the eight great writers of the Tang and Song dynasties.

Some families did not protect their interest and dedication to learning. Therefore, once some prodigies obtained fame, they would no longer study. Cai Boxi, a prodigy who was famous at the age of three, became ordinary in the end. Although the king cared about him to some extent, his incompetence still made it difficult for him to live on his own. People rated him as «mediocre and not well-known, isn't he dumber than before?»³⁵.

2.3 Criticize, ask questions, and teach strictly

Wang Yinglin, the author of the Three Character Classic, «had a good command of all 6 classic books at the age of nine. He won the Jinshi title in the 9th year of Chunyou, and he learned from Wang Ye»³⁶. Wang Yinglin's father, Wang Hui, was very strict with him. It is recorded that Wang Hui was «strict and impatient. Every time he gave a question, he set a tall seat. He asked Wang Yinglin's teacher and his younger brother to sit in the hall and mark

³² *Ibid.*, p. 10170.

³³ *Ibid.*, p. 8349.

³⁴ Huang Zongxi, *Huang Zongxi Quan Ji*, Zhejiang, Zhejiang ancient books publishing house, 1992, p. 190.

³⁵ Institute of Ancient Books Collation of Shanghai Normal University, *Quansong biji*, cit., p. 155.

³⁶ Tuo. Tuo *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 10123.

the candle to control the time and waited there. If Wang Yinglin missed the time, he would yell at Wang Yinglin. From then on, Wang Yinglin was able to write things really fast»³⁷. Under his father's influence, Wang Yinglin praised prodigies in history many times in the Three Character Classic and inherited the strict tutoring method. His grandson, Wang Housun, was also a prodigy. According to Zhu Guozhen,

He could write poetry at the age of eight and prose at the age of ten. He did teaching work at Xiangshan and later moved to Pujiang for work reasons. Then he retired and refused others' recommendations several times. He named himself the Suichu Elder. He was honest and uncorrupted, and his writing style resembled ancient people in Han and Tang Dynasties. He had 30 of volumes anthology³⁸.

Su Song was able to write poems with given topics at the age of ten and was appreciated by many dignitaries. When Su Song was ten years old, he followed his father to a metropolis...Those whom they visited were all dignitaries. He served by the side and received many compliments. He met Sheng Zhongmo, a counselor, who gave him a poetry test. He finished it quickly and was praised³⁹. In one poem, he recalled his experience and added,

Though I was lucky enough to be free from many corporal punishments, I was still worried about making tiny mistakes. When I was thirteen years old, I followed my teachers and friends to learn. Then I made friends with a lot of excellent talents...I was absorbed in six classic books and a hundred of philosophers' thoughts.

In the self-annotation part of the poem, Su Song said, «when I was five years old, my father orally taught me with the Filial Piety Sutra, ancient and modern poetry until my reciting them. I was also asked to learn from my male relatives. With no more than 5 years, I recited 5 classic books, was familiar with Er Ya, and had some knowledge about rhythms». It can be seen that Su Song grew up under the strict requirements of his parents. Later, Su Song not only became prime minister but also invented the earliest astronomical clock in the world, the Water Transport Observatory.

³⁷ Yong Yong, Ji Yun, *Wen Yuan Ge Si Ku Quan Shu*, cit., Vol. 491, p. 388.

³⁸ Zhu Guozhen, *Yongchuang xiaopin*, Shanghai, Shanghai Ancient Books Publishing House, 2012, p. 489.

³⁹ Yong Yong, Ji Yun, *Wen Yuan Ge Si Ku Quan Shu*, cit., Vol. 1092, p. 157.

2.4 *Parents set an example*

In the Song Dynasty, many parents set an example for their prodigy children through their behavior. The appeal of the example could be conducive to children's development in all aspects⁴⁰.

Liu Shu has been very intelligent since he was young. He can recite a book once he has read it. At the age of 13, he wanted to take part in an add hoc Imperial Examination. He borrowed Han Shu and Tang Shu from others and returned them after merely a month. He went to pay a visit to Prime Minister Yan Shu and asked him about the events in the history books repeatedly, but even Yan Shu could not answer. When Liu Shu was in the Julu district, Yan Shu summoned him to his mansion and treated him with grand etiquette. Yan Shu asked him to explain Chun Qiu, and Yan Shu led his subordinates to listen. Before he was 20 years old, Liu Shu attended the examination to fight for the title of Jinshi. At that time, the emperor had an imperial edict, and the examinees who could explain the classic books could get an extra and priority chance for the title. Only a few dozen people answered the edict. Liu Shu used the Chun Qiu and the Book of Rites to answer the edict. He listed the annotations first and then cited different views of past scholars. Finally, he expressed his views. He answered all 20 questions correctly. The examiner was surprised and chose him as the first⁴¹.

Liu Shu's mastery of historical materials when he was young was admirable. As for life, Liu Shu also «valued friendship and neglected fame and wealth». The formation of his character was closely related to his father. His father Liu Huan and Ouyang Xiu got the Jinshi title in the same year. Because the father was upright and offended his leaders, he later lived in seclusion in Lushan for more than 30 years. During this period, he lived in poor but was happy to learn things. Ouyang Xiu once wrote the poem Lushan Is High to praise him. The poem mentions that «The temptation of fame and power cannot make you succumb. If it is not interesting to live in seclusion, how can you stay in seclusion for a long time? There are few people as noble as you, and I want to record your nobleness comprehensively but lack that super big pen». It can be seen that Ouyang Xiu spoke highly of Liu Huan's character. This set a moral and intellectual example for Liu Shu. Later, Liu Shu and Sima Guang jointly revised Zi Zhi Tong Jian and Liu Shu made great contributions to the completion of Zi Zhi Tong Jian.

Lu Jiuyuan and Lu Jiuling were greatly influenced by their father. Lu He, the father of the Lu brothers, «was respected by villagers for his knowledge and

⁴⁰ Wang R, Wang L.H, *A probe into the theory and practice of moral cultivation education for surrogate scholars in the Song Dynasty*, «Research on Ideological and political education», n. 6, 2020, p. 58.

⁴¹ Tuo. Tuo *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 10208.

conduct. Lu Jiuyuan was intelligent and prudent when he was young. When his mother died at the age of ten, he mourned for her like an adult»⁴². Lu Jiuling once inherited his father's ambition, paid more attention to the study of rites, and managed his family effectively. There were hundreds of people in the family. Men and women performed their duties according to the division of labor in order, and the rites in the family were as strict as that in the imperial court. They were loyal, respectful, friendly, and plain, and the villagers were also influenced, respecting their brothers. His younger brother Lu Jiuyuan also showed extraordinary bearing since childhood and was inspired by his father. When he was three or four years old, he asked his father where the end of heaven and earth was. His father smiled and didn't answer his question. Lu Jiuyuan began to think about this question, and even forgot to eat and sleep. In his childhood, his behavior was different from that of ordinary children. People who saw him would respect him. Later, Lu Jiuyuan studied the Analects of Confucius and Cheng Yi's writings and got some insights. Under the guidance of their father, the Lu brothers became famous scholars at that time, and later generations regarded them and Wang Yangming as the founders of Xin Xue, or Wang Yangming's School of Mind.

2.5 Parents actively help prodigies learn and hire good teachers

Many parents in the Song Dynasty created a good learning environment for their children and provided high-quality educational resources for their children. Zhu Xi was very clever when he was a child. His father pointed to heaven and taught him, «This is heaven», but Zhu Xi asked his father what is above the sky. Father was very surprised. Later, when Zhu Xi studied with his teacher and read the Filial Piety Sutra, Zhu Xi wrote that «If you are not filial, you are not a person». When playing with other children in the sand, he sat alone and drew the eight trigrams on the sand with his fingers. When Zhu Xi was 13, his father Zhu Song was seriously ill. During his illness, he recommended «Hu Yuanzhong, Liu Zhizhong, and Liu Yanchong. They are very knowledgeable, and I am very respectful of them. I will die soon. You should listen to their teachings more in the future»⁴³. All three were outstanding scholars at that time. Zhu Xi later went to worship them as teachers regardless of hundreds-miles distance, and Zhu Xi finally became a famous Neo Confucianism. Zhu Xi's Si Shu Zhang Ju Ji Zhu also had a great impact on the development of Chinese civilization.

⁴² *Ibid.*, p. 10051.

⁴³ *Ibid.*, p. 9965.

Fan Chunyou, Fan Zhongyan's eldest son, «could read various books and write impressive articles at the age of ten»⁴⁴. Fan Zhongyan asked him to learn from Hu Yuan. At that time, the academic rules formulated by Hu Yuan were also very strict. Many students did not abide by discipline. In addition, Fan Chunyou was the youngest of all students. Fan Zhongyan was very worried. To their surprise, Fan Chunyou took the lead in practicing Hu Yuan's rules, so that «all the other students followed him, and no one broke the rules. From then on the scholar culture in the Suzhou district was respected and imitated by other counties»⁴⁵. When Fan Chunyou grew up, he was very talented and learned. He could accurately identify outstanding people, such as Di Qing and Guo Kui, who were recommended by him. He taught Di Qing to learn Zuo Zhuan. Later, many talents gathered in his mansion. Fan Chunyou's road to success was inseparable from Fan Zhongyan's choice of teachers and trust.

3. *Educational characteristics of a prodigy in the Song Dynasty*

The disadvantages were as prominent as the advantages, which was an important feature of the prodigy education in the Song Dynasty. On the one hand, some parents had high hopes for the child prodigy, actively helping the child prodigy grow up so that the child prodigy had a heartfelt longing for his studies since childhood. These prodigies grew up well and became the pillars of the Song Dynasty. On the other hand, some parents required prodigies to participate in the Imperial Examinations. They only cared about their children's achievements, so children's morals did not match their academic achievements. When they got the Imperial Examination, they stopped moving forward, which caused prodigies who grew up under the education of prodigies may not to be as good as others.

3.1 *Place high hopes on the child prodigy*

Confucius said «to love him means not to let him indulge in laziness; to be loyal to him means to teach him». The parents of prodigies often place high hopes on their children and hope that they will become talents. For example, Ouyang Xiu's mother once said to Ouyang Xiu «I do know that your father

⁴⁴ Huang Zongxi, *Huangzongxi quanji*, Zhejiang, Zhejiang ancient books publishing house, 1992, p. 190.

⁴⁵ Institute of Ancient Books Collation of Shanghai Normal University, *Quansong biji*, cit., p. 63.

will have an heir». The Imperial Examination in the Song Dynasty had become the most important indicator of the success of child prodigy education. For example, Huang Tingjian's father asked his son to take part in the Imperial Examination for Kids. Jia Huangzhong's father, who was famous for education, asked his son to learn well before eating meat. As the saying goes, «Fifty is too young to get the Jinshi title. Thirty is too old to get the Mingjing title». Many prodigies could even pass the extremely difficult Jinshi examination when they were teenagers. In the way of learning, recitation was the most important way of learning at that time, and the understanding of ancient articles was secondary. As for educational means, parents impose unusually strict training on prodigies. For example, «parents taught their children every day. No matter in spring, summer, autumn or winter, they never relaxed». «The parent marked the candle to control the time and waited there. If missing the time, the son would be yelled at». Prodigies often learned a lot of cultural knowledge with high intensity. In terms of educational content, the contents learned by prodigies were very similar and most of them were Confucian books or poetry that need to be used in the Imperial Examination. In the Southern Song Dynasty, some families also taught military knowledge, but there were few records of teaching practical knowledge such as manufactural knowledge or geography.

3.2 *Plan ahead for the prodigy*

Liu Yong wrote in *The Essay of Persuading Learning* that

parents who have children but do not educate them well do not love their children. Even if they educate children but do not have strict requirements, they also do not love their children. If parents educate their children according to standards, but children do not learn independently, it is because they do not cherish themselves. If they learn but do not work hard, they also do not cherish themselves. Therefore, as parents, since they have children, they must have education as well, and the education of their children must be strict. Only strict education can urge children to study hard. If they are diligent enough, they can learn something. If they can use the knowledge they have learned to pass the exam, even ordinary children will be famous. If you have profound knowledge, even the children of the poor are expected to become the prime minister. If you are ignorant, even the children of the princes and nobles may become poor people!

Parents began to teach their children the knowledge needed for the Imperial Examination at an early age. Although prodigies were gifted with wisdom, if parents did not teach their children Confucian books, how could their children read them fluently? If parents did not teach their children to read poetry and prose, how could they write? Many prodigy families had dictated many classic books even before the age of four or five. Wise parents would not only teach the prodigy knowledge but also improve the prodigy's motivation for reading and

learning from a long-term perspective. Modern pedagogy research shows that educational resources require strong learning motivation matching of students to achieve high efficiency⁴⁶. Some prodigies were born like Hu Yuan «following the example of the Wiseman», while some prodigies like Kou Zhun liked to play around. However, they had finally established knowledge as their interest under the guidance of their parents. In terms of subjective will, they expected to make achievements in classic books and poems. Some of them were poor but ambitious and had strong willpower. Some of them cherished the high-quality learning resources they enjoyed and worked hard to achieve something.

3.3 *Boring reading*

Parents in the Song Dynasty often asked their children to learn cultural knowledge in a boring way.

Ye Mengde asked the younger generation to

read three or five volumes when you get up in the morning, because you need to make use of the energy in the morning. Then do other things. You should also read when you light candles in the evening. If you have nothing to do, you should not leave the desk all day. If you can do this all your life, you will not become inferior⁴⁷.

Even the Three Character Classic encourages children to study hard as follows. «Only when you put your mind into the study from morning to night can you really learn well». «Hang your head on the beam to keep yourself from falling asleep, and stab yourself in the thigh with an awl to keep yourself awake». The requirements for ordinary children are still so strict, and the requirements for prodigies are even more harsh and extreme. For example, many of the children who passed the Imperial Examination for Kids were born in Raozhou, which was in the Jiangdong district⁴⁸. For boys under the age of 15 who had been given titles, official positions, money, or opportunities to be exempted from qualification examinations, we can know the origin of 61 of them. Among them, 24 were from the Jiangdong area, accounting for 39% and ranking first in the whole country⁴⁹... There had been a bad ethos in Raozhou since Zhu Tianci.

⁴⁶ Lu Y, Yu H.Q, *What are the differences in the learning of “top-notch program” students*, «Higher education research», n. 5, 2016, p. 60.

⁴⁷ Ye Mengde, *Shilin jiaxun*, Xuantong, third edition, 1909, p. 21.

⁴⁸ Liu Lin, *Song Hui Yao Ji Gao*, Shanghai, Shanghai Ancient Books Publishing House, 2014, p. 5512.

⁴⁹ Miao Chunde, Zhaoguoquan, *Nansong jiaoyu shi*, Shanghai, Shanghai Ancient Books Publishing House, 2008, p. 92.

He passed the Imperial Examination for Kids and got an official position, and everyone around him envied him very much. Thus, parents, regardless of their children's talents, as long as their children could read and write, taught them five classic books in order from the age of five or six. Parents used bamboo baskets to hang their children on thick branches so that they cannot see or hear irrelevant things, and asked them to concentrate on their studies. When hiring teachers, they agreed with them in advance that if the children learned another classic book, they would give the teachers some bonus. Children studied very hard from morning to night... People said that Raozhou had many prodigies, but this was not due to the nature of children. Probably more children died than those who passed the exam.

Raozhou, to cultivate prodigies, did not hesitate to adopt extreme methods to force children to sit and study hard all day, so that the number of extreme cases of "suffering to the death" was even more than those who passed the exam. In the 2nd year of Xianchun in the Song Dynasty, because of this disadvantage, Li Boyu, the Minister of Rites, spoke to the emperor «For talents, the most important thing is to nurture them well, rather than make them become talents too quickly. I propose to cancel the Imperial Examination for Kids to alleviate excessive competition and protect the good nature of children»⁵⁰. Throughout the Song Dynasties, parents claimed that their children were prodigies, or recalled that they had early wisdom. Some were real, while others were forced to train. No matter what the actual situation was, as long as their children showed a hint of cleverness, they would conclude that the child was gifted and outstanding. They required their children to read more and more, urged them to study all day, and tried to create a prodigy⁵¹. In this situation, some intelligent extraordinary and real prodigies were willing to study knowledge, while some children who had nothing special could only spend their childhood studying hard, suffering both physical and psychological pain.

3.4 *A child prodigy may not be outstanding when he grows up*

Many prodigies' poems and articles lack childishness and even have a strong adult style. Some scholars point out that children's poetry full of childlike interest such as «Goose goose goose, singing to the sky» has disappeared and been replaced by more serious poetry works discussing morality, history, fame, and wealth⁵². This is related to the fact that prodigies studied the knowledge of

⁵⁰ Tuo. Tuo *et alii*, *Song Shi*, cit., p. 602.

⁵¹ Yan Aimin, *Zhongguo gudai de jiajiao*, Shanghai, Commercial Press, 1997, p. 100.

⁵² Ma X.J, *Prodigy and prodigy poetry in Song Dynasty*, «Chinese classics and culture», n. 3, 1992, p. 56.

the adult world very early and very hard. In addition, many prodigies did not necessarily love learning when they became famous. Due to a lack of interest in their studies and heavy learning pressure, many prodigies stopped learning after passing the Imperial Examination. According to historical records⁵³, in the Five Dynasties, Zhang Yun, the deputy official of the Ministry of Rites, said «The most important reason for the country to set up the Imperial Examination is to select talented people. We must select talents who are worthy of the name and discard those fake ones. Children are only able to speak the book when they take an exam. I mean they seem to be precise and detailed when reciting classic books, but in fact, they just memorize by rote, and they can't even read the contents of the book facing the book. When they pass the exams, become famous and return to their hometowns, they only hope to obtain official positions as soon as possible and pay less attention to reading and studying. This will only waste the country's resources. I recommend canceling the Imperial Examination for Kids». What Zhang Yun had complained about, like the disadvantages of children in the Five Dynasties who only memorized by rote and gave up learning after exams, still existed in the Song Dynasty. On the whole, prodigy education in Song Dynasty showed the characteristics of that «A child prodigy may not be outstanding when he grows up».

4. *The evaluation and contemporary enlightenment of prodigy education in the Song Dynasty*

The education of prodigies by parents in the Song Dynasty showed both positive and negative aspects. Some played a positive role in cultivating prodigies into pillars of the country, while others played a negative role. These prodigies were sacrificed. For this reason, we should fully absorb the experience of child prodigy education in the Song Dynasty, teach real child prodigies, and put an end to making child prodigies. We are supposed to not only promote their initiative to learn and stimulate their internal drive, but also rationally cultivate morals as well as knowledge.

4.1 *Evaluation of prodigy education in the Song Dynasty*

In terms of success, many prodigy children could become generals and achieve their life ideals after receiving the corresponding education in the Song

⁵³ Xue Juzheng, *Tang wudai shi*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2000, p. 1370.

Dynasty. In addition, many senior officials used to be prodigies, including famous ministers such as Yan Shu and Wang Yucheng. This phenomenon was completely unseen before Tang Dynasty. At this level, the advanced nature of the concept of child prodigy education in the Song Dynasty had its admirable experience. However, on the other hand, we should see that there were also victims of child prodigy education.

Ni Boji sat on the tree and recited the content, and by the time he got down, he had already been able to memorize the content. He often did this. His teacher just recited knowledge twenty times to him a day. In less than two years, he had mastered nine classic books. He was awarded an exemption from qualifying exams in the Imperial Examination for Kids, but his family gradually declined. He is currently 27 years old, with bad temperament, looks, and talent. So far, he hasn't taken a higher-level exam. Among the candidates who have succeeded in the Imperial Examination for Kids, there are no more than two or three smart people out of a hundred people, but eight or nine out of ten people have always been stupid⁵⁴.

Even if many successful people would be remembered by later generations, we should not ignore the children who had been sacrificed. In terms of the learning atmosphere, Ye Shi once said:

Now the people in the country, even children, claim to know classic books. They spread, transcribe, recite, study classic books, and get together to discuss wisemen. Among them, those who like to boast discuss the relationship between heaven and man, discuss the life and essence of man, and feel that the depth of their discussion is no less than that of the ancients. They don't take wisemen's dictum seriously. Their ridiculous arguments are more ridiculous than their ridiculous poetry⁵⁵.

This frivolous atmosphere of study was also related to the education of a child prodigy who only paid attention to memorization.

The prodigy education in the Song Dynasty also had a profound impact on future generations and set the rules for the enduring practice of prodigy education in the Ming and Qing Dynasties. For example, some extremely strict ways of teaching children in the Ming and Qing Dynasties should inherit from the Song Dynasty. «Bing Banlong in the Ming Dynasty forced his son to study. As a result, his son vomited blood and died at the age of 15, and his wife died because of his son's death. He regretted it»⁵⁶. Such tragedies occurred occasionally in the Ming and Qing Dynasties.

⁵⁴ Yu Wenbo, *Chuijianlu quanji*, Shanghai, Classical Literature Press, 1958, p. 91.

⁵⁵ Ye Shi, *Ye sheng ji*, Beijing, Zhonghua Book Company, 1961, p. 677.

⁵⁶ Xu Ke, *Qingbai lei chao*, Beijing, Zhonghua Book Company, 2010, p. 579.

4.2 *Contemporary inspiration from prodigy education in Song Dynasty*

Teach real child prodigies and stop deliberately creating child prodigies. The real child prodigy can adapt to special education methods, and they can master extraordinary skills after extraordinary training. For the vast majority of children, extraordinary training will only cause the loss of childhood. From the cases of the Song Dynasty, we can find that for real extraordinary children, the use of «books of the same height as their bodies» and other extraordinary education methods could help them grow up well. These prodigies can draw strength from enough training. Therefore, we should identify prodigies with special talents and carry out education based on the principle of teaching students according to their aptitude. Parents should neither allowed their gifted children to have insufficient food and strength so that their talents and good qualities cannot be displayed nor should they push their ordinary children too hard, destroy their physical and mental health.

Promote their initiative to learn and stimulate their internal drive. The successful part of child prodigy education in the Song Dynasty finally promote children's initiative to learn. Whether for Hu Yuan, who was born to be eager to learn, or Kou Zhun, who was naughty by nature, their parents did not force them to engage in learning activities endlessly but made them form an interest in their studies, and finally voluntarily and consciously embark on the road of learning. On the contrary, those failed children's education cases only used extreme mechanical methods to educate their children to test their achievements and fame. The vast majority of them may not be outstanding when they grew up. Therefore, we should pay attention to cultivating children's academic interests, and appropriately tilt educational resources to students with certain academic interests, so that they can devote themselves to practical activities and cultivate extracurricular interests⁵⁷, to achieve high utilization efficiency of educational resources.

Rationally educate them and make them match virtue and talent. Parents, whether their children are prodigies or not, should treat them rationally and encourage children to learn skills in a low-key way. At present, many intelligent children are used by their parents to show off and grow up in praise. However, they develop a complacent and lazy character and finally lose themselves. In contrast, Sima Guang and Huang Tingjian in the Song Dynasty were both known as local prodigies, but their parents didn't hype and show off, and even didn't let them participate in the Imperial Examination for Kids. These two

⁵⁷ Yuan J.S, Xing T.Q, "Entering and breaking the game": the behavioral logic and physical and mental self-help of College Students' internal participants, «Exploration of higher education», n. 10, 2021, p. 126.

steadfastly continued to accumulate knowledge and cultivate morality, and finally realized their value by passing the Imperial Examination. This kind of calm and persistent education mode of learning knowledge is worthy of our reference. Parents should not adopt the attitude of expecting children to become some very great people but should expect children to become adults first.

Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte seconda*

Alberto Barausse
Department of Humanities, Social
Sciences and Education
University of Molise (Italy)
barausse@unimol.it

The scholastic honors to the «apostles of the new times». Public school memory and representation of school staff during fascism. Part two

ABSTRACT: The paper aims to investigate public school memory during the fascist regime through school honours. The honour and the associated insignia, the diploma as well as the medal, represent an artefact that in the context of the mass society that connotes Fascist Italy, acquires multiple meanings. Decorations become an instrument aimed at supporting the process of fascisation of the teaching staff, the school system and the Italian extracurricular system. The analysis is conducted on several levels. After the presentation of the forms of honours instituted during the twenty years of Fascism, the analysis dwells on the reports of the commissions set up to evaluate the proposals and celebratory moments for the awarding of the honours with the aim of delving into the models of teacher and schoolmistress conveyed through the awarding of the recognitions to the school personnel, to the people and bodies that distinguished themselves during the twenty years of Fascism.

EET/TEE KEYWORDS: Scholastic honors; Public school memory; Fascism; Italy; XX Century.

* La prima parte di questo articolo è stata pubblicata nel fascicolo di «History of Education & Children's Literature», vol. XVIII, n. 1, 2023.

3. *Maestre e maestri «Modesti e infaticabili educatori», «Apostoli di bene, sereni, tenaci e forti», benemeriti mediatori tra il popolo*

Per meglio comprendere l'evoluzione delle aspettative generate durante il ventennio nei confronti degli insegnanti risultano, tuttavia, interessanti le brevi ma significative relazioni prodotte dalle commissioni che ebbero il compito di vagliare le domande presentate da maestri e direttori didattici attraverso i provveditori. In particolare nell'ambito di questo lavoro sono state prese in esame le relazioni prodotte dalle commissioni che valutarono e attribuirono i titoli per l'assegnazione degli assegni vitalizi, delle benemerenze cioè ai sensi del R.D. 29 gennaio 1920¹, n. 263 che aveva sostituito l'art. 318 del regolamento generale 6 febbraio 1908, n. 150, modificato dal D.L. 23 novembre 1916, n. 1650 e, poi, dell'art. 390 del regolamento del 1928. Le relazioni coprono il decennio di pubblicazione tra il 1924 ed il 1935². Contestualmente, poi, sono state analizzate

¹ R.D. 29 gennaio 1920, n. 263, relativo all'aumento degli assegni di benemerenza ai maestri elementari e ai direttori didattici pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 24 marzo 1920, n. 70, BUMPI, vol. XLVII, n. 14, 1920, Parte I, p. 515.

² In particolare disponiamo delle relazioni che coprono il periodo compreso tra l'anno scolastico 1922-23, pubblicata nel 1924 e il 1933 pubblicata nel 1935. Generalmente, infatti, le relazioni furono pubblicate quasi sempre negli anni successivi a quelli a cui si riferivano i lavori delle commissioni. Le prime relazioni sono quelle prodotte da commissioni composte da figure di rilievo del mondo scolastico amministrativo centrale e di quello magistrale, associativo o giornalistico, come Gustavo Nardi, Pasquale D'Alessio, Giuseppe Gross, Virginio Pizzari, Fortunato Pinto e, come relatrice, Dina Bucciarelli Belardinelli. Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenza a insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1922-23*, BUMPI, vol. LI, n. 26, 1924, Parte II, pp. 1612-1616; o Francesco Giorgio Veniali, Giovanni Di Giusto, Libero Forte, Pietro Sparano e S. Balsamo. Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenza a insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1923-24*, BUMPI, vol. LII, n. 28, 1925, Parte II, pp. 1991-1993. La seconda relazione fu redatta dalla commissione composta da Giorgio Francesco Veniali come presidente, Camillo Fosco, Virginio Pizzari, Zena Ciottoni De Rose, Adele Botta Biscossa, Annunziata Campari Cavalli e Giovanni De Tommaso come relatore. Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1924-1925*, BUMPI, vol. LIII, n. 23, 1926, Vol. I, p. 1769-1771. *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1925-1926*, BUMPI, vol. LIII, n. 52, 1926, pp. 3150-3153. Il documento fu predisposto da Giovanni Di Tommaso relatore nella commissione presieduta da F. Giorgio Veniali e composta da C. Fosco, Virginio Pizzari, Zena Ciottoni De Rose, A. Biscossa Botta, Annunziata Campari Cavalli. La relazione prodotta per il conferimento degli assegni di benemerenza per il 1927-28 fu predisposta dalla commissione composta da Tito Colamarino, presidente, Alessandro Bottaro, Camilla Fusco, Roberto D'Andrea e Antonio Casu. Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice per la concessione degli assegni di benemerenza nell'anno 1927-1928*, BUMPI, vol. 55, n. 47, 1928, pp. 2852-2854. Membri delle successive due commissioni furono Giulio Santini, G. Reina, T. Colamarino, G. Di Salvia, G. Belardinelli, C. Giovanazzi. Cfr. *Relazione della Commissione ministeriale per il conferimento di cinquanta assegni a maestri e direttori didattici fra i più benemeriti del Regno [per l'anno 1929-30]*, BUMPI, vol. 58, n. 3, 15 gennaio 1931, pp. 276-280; *Relazione della Commissione incaricata di designare*

le relazioni delle commissioni istituite per il conferimento delle benemeritenze per «l'opera particolarmente zelante ed efficace» di maestri, maestre, direttori e direttrici didattiche ai sensi dell'art. 384 del provvedimento per gli anni 1929-30 e 1930-31, per il 1931-32, per il 1935-36, per l'anno 1937-38³. Tale tipo di documentazione è integrata dai profili redatti all'interno della stampa periodica per valorizzare le «figure di educatori» benemeriti, come recitava una delle rubriche curate dal periodico «I diritti della scuola»; e da quella archivistica che è stata prodotta per la predisposizione delle proposte di conferimento, almeno per gli anni compresi tra il 1936 ed il 1942.

Analizzando i documenti redatti dalle commissioni ministeriali è possibile verificare meglio non solo i criteri amministrativi ma anche gli indirizzi pedagogici e didattici che ispirarono le valutazioni così come i dispositivi ideologici e politici che sottinsero le scelte delle commissioni al fine di constatare gli elementi di continuità e di discontinuità che si manifestarono non solo rispetto alla fase prefascista ma anche durante lo stesso ventennio fascista. Nel corso dei primi anni del regime possiamo notare, infatti, la persistenza di elementi di continuità nell'approccio delle commissioni anche con il periodo precedente l'ascesa

gli insegnanti elementari e i direttori didattici meritevoli degli assegni vitalizi di benemeritenza per l'anno 1930, BUMPI, vol. 39, n. 11, 17 marzo 1932, pp. 808-811. La commissione che si riunì tra il dicembre 1923 ed il gennaio 1933 fu composta da Tito Colamarino, presidente, Roberto D'Andrea, Giuseppe Giovanazzi, Simone Marucci, Mariano Grillo, Antonio Mancino. Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dello assegno vitalizio di benemeritenza agli insegnanti elementari e ai direttori didattici per il 1931*, BUMPI, vol. 60, n. 10, 9 marzo 1933, pp. 829-831. Facevano parte della commissione che si riunì tra il settembre e l'ottobre 1934, Giulio Santini, Tito Colamarino, F. Lepore, Roberto D'Andrea, Mariano Grillo, Dino Ciaprini, Antonio Mancino, Antonino Musso. *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dell'assegno vitalizio di benemeritenza agli insegnanti elementari e ai direttori didattici [per l'anno 1933]*, BUMPI, vol. 1, n. 9, 28 febbraio 1935, pp. 1266-1268. Per gli anni successivi il BUMPI si limitò a pubblicare l'elenco dei conferimenti. Cfr. *Assegni vitalizi di benemeritenza*, BUMPI, vol. 67, n. 16, 1940, Parte II, pp. 1262-1263; *Assegni vitalizi di benemeritenza*, BUMPI, vol. 68, n. 11, 1941, Parte II, pp. 848-849.

³ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dei diplomi di benemeritenza al personale direttivo e insegnante delle Scuole elementari*, BUMPI, vol. 59, n. 2, 18 agosto 1932, pp. 3176-3188. I membri della commissione furono quasi sempre gli stessi. Per la prima e la seconda relazione i componenti delle commissioni furono Tito Colamarino, Giovanni Di Tommaso, Roberto D'Andrea, Eugenio Giovansanti, Antonio Puglielli, Italo Egidi. *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte di diplomi e medaglie di benemeritenza ai maestri e direttori didattici per l'anno scolastico 1931-1932*, BUMPI, vol. 61, n. 1, 4 gennaio 1934, pp. 35-39. La commissione era composta da Tito Colamarino, Giovanni Di Tommaso, Roberto D'Andrea, Eugenio Giovansanti, Antonio Puglielli, Italo Egidi. *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento di diplomi di benemeritenza di 1^a, 2^a e 3^a classe al personale direttivo e insegnante delle Scuole elementari per l'opera particolarmente zelante ed efficace svolta a vantaggio della istruzione elementare e della educazione infantile*, BUMPI, a. 65, n. 8, 1938, Vol. 1, pp. 452-457. La relazione fu redatta il 13 dicembre 1937 dalla Commissione composta da Tito Colamarino presidente, Roberto D'Andrea, Giovanni di Tommaso, Italo Egidi, Carlo Modugno, Salvatore Tomaselli, Giulia Alessandrini come segretaria relatrice. *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dei diplomi di benemeritenza agli insegnanti elementari e ai direttori didattici per l'anno scolastico 1937-38 XVI*, BUMPI, vol. 67, n. 2, 1940, pp. 159-164.

del fascismo al potere. Nelle relazioni si ricorre al lessico largamente usato sin dal secondo Ottocento, preso a prestito dal mondo religioso, per sottolineare l'identità collettiva dell'insegnante, concepito come la figura del missionario laico⁴ impegnato nella costruzione dell'«opera di civiltà»⁵, dedito alla scuola concepita come «tempio»⁶, o «[al]la cara e buona immagine paterna» degli insegnanti rappresentandoli come «modesti e infaticabili educatori» che nella scuola avevano trovato «l'unico alimento della loro vita spirituale e che tutta l'attività del loro spirito devotamente alla scuola avevano offerto»⁷. Nelle commissioni istituite per valutare le proposte di conferimento presentate nel corso degli anni Venti prevale il richiamo allo spirito patriottico che aveva accompagnato l'esperienza professionale degli insegnanti o dei direttori e delle direttrici e guidato il loro coinvolgimento nelle attività assistenziali ed integrative della scuola durante il primo conflitto mondiale. In quella presentata il 26 maggio 1925 relativa all'anno 1923-24, si richiamavano «figure non comuni di venerandi direttori» come Enrico Orestano o Ida De Schwartz Tunesi, che avevano dato alla scuola «oltre mezzo secolo di proficuo insegnamento»; insegnanti che avevano offerto «esempio luminoso di attività eccezionale nelle opere di assistenza, nella previdenza scolastica, nelle istituzioni educative di beneficenza e nelle stesse campagne di guerra» come Pantaleo, Pannacci, Bonassi Borla, Arati Martinelli. I riferimenti ad iniziative maturate in campo pedagogico e didattico durante gli anni giolittiani, integrati da esperienze che, invece, intendevano valorizzare l'attaccamento al sentimento patriottico connotavano i profili di educatori che dovevano rappresentare un modello di educatore capace di suscitare un rinnovato senso civico:

figure veramente benemerite dell'educazione nazionale. Il riconoscimento dei loro meriti, in forma solennemente fatta, assicurerà gli educatori che si vigila sulla loro opera, se ne comprendono gli alti sacrifici e se ne apprezzano i frutti raggiunti per la educazione morale

⁴ Intorno ai modelli di insegnante veicolati dalle politiche dell'élite liberale postunitaria si vedano C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-79; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei Frontiere, 2011; R. Sani, A. Ascenzi, *Oscuri martiri eroi del dovere. Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵ *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerita a insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1922-23*, cit., p. 1615.

⁶ *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerita agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1925-1926*, cit., p. 3152.

⁷ *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerita agli insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1922-23*, cit., p. 1615.

ed intellettuale dei figli del popolo, serbatoio possente delle glorie e delle fortune della patria di oggi e domani⁸.

In quella redatta da Giovanni De Tommaso per il 1924-25 dalla commissione presieduta ancora da Giorgio Francesco Veniali, riecheggiavano diversi motivi cari alla pedagogia idealista, attraverso il richiamo a «lavori spirituali» alla «poesia della scuola e della vita». Si sosteneva:

La Commissione si compiace di aver colti, attraverso una complessa e svariata gamma di lavori spirituali, resa da documentazioni che rispecchiano vite e carriere magistrali, meriti singolari simpatiche e veramente benemerite figure di educatori del popolo, che, in un'età non più giovanile, conservano ancora – oltre il trentesimo ed alcuni oltre il quarantesimo anno di servizio – la qualifica di ottimo e la poesia della scuola e della vita⁹.

L'opera degli insegnanti era presentata come espressione della «purezza della loro fede» e anche in questo caso la valorizzazione toccava la dimensione extrascolastica nel contributo fornito nel campo delle «istituzioni integrative e di assistenza civile, nonché nel grande fervore patriottico esplicato in molteplici forme durante la guerra». Ed in tal senso il conferimento riguardava «il milite sui campi di battaglia» come «la direttrice didattica dama di Croce Rossa» definita come «sentinella avanzata di carità» nelle navi ospedali, come la maestra sospesa o internata o il maestro deportato oggetto di «persecuzione austriaca» che dopo la fine del conflitto avevano potuto riprendere le attività¹⁰. Tra di essi i giornali scolastici ricordavano, ad esempio, la figura di Carlo Micheli, maestro trentino irredentista in continua sfida con la polizia asburgica «propagandista instancabile e audace d'italianità» che riceveva la medaglia d'oro in una celebrazione solenne alla presenza del sottoprefetto di Cles, del sindaco di Terres, dell'ispettore Armellini in rappresentanza del provveditore di Trento, unitamente a molti direttori didattici e maestri. È interessante rilevare come, in una fase in cui l'associazionismo sindacale e professionale di matrice democratica lasciava il passo a quello fascista, un periodico fortemente legato all'esperienza associativa come «I diritti della scuola», ricordava dell'insegnante, non solo l'impegno didattico nelle valli trentine, ma anche lo sforzo condotto per la costituzione di società magistrali e l'attività pubblicistica con il periodico scolastico «Il Didascalico», quello nel «Raccoglitore di Rovereto», nell'Alto Adige, nel «Contadino nel Popolo» di Cesare Battisti, nel giornale «Scuola Redenta»

⁸ *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenzza a insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1923-24*, cit., pp. 1991-1993. L'elenco delle proposte in *Assegni vitalizi di benemerenzza*, BUMPI, vol. LII, n. 53, 1925, Parte II, pp. 3628-2629.

⁹ *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenzza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1924-1925*, cit., pp. 1769-1771.

¹⁰ *Ibid.*, p. 1770.

ma anche per la sua costante promozione di conferenze e partecipazione a congressi¹¹.

Costanti sono i richiami all' «amore per la patria» al contributo alle «tragiche ed eroiche giornate della guerra» che sembrava essere alla base anche delle nuove forme del «rinsaldato patriottismo». Tra gli esempi singolari, non a caso erano richiamati quelli di una maestra che aveva ricevuto elogi e una medaglia d'oro dal generale di un comando d'armata «per aver assolto incarichi pericolosi e patriottici» durante la guerra o il diploma delle tre stellette per gli uffici deputati a raccogliere notizie delle famiglie dei richiamati; o un'altra insegnante ricercata nel paese per consigli come «prezioso esempio di concordia e di bene» nonché di generosità nel campo dell'assistenza. O ancora chi nei territori irredenti aveva svolto attività di «viva propaganda di italianità» finendo perseguitata dagli austriaci e che ora si ritrovava a capo dell'amministrazione comunale durante l'armistizio. Tra di essi si segnalava soprattutto chi, come Flaminio Javicoli o Leopoldina Zanotti, si era distinto attraverso la rete di istituzioni integrative della scuola, sia attraverso attività, iniziative, produzione di opere che si fondavano sulla esaltazione del modello di infanzia, tutto sentimento e poesia, caro alle correnti dell'idealismo pedagogico¹². Ed è significativo che il relatore della commissione riprendesse il modello dell'ideale educativo rinascimentale di Vittorino da Feltre come capace di infondere il nuovo spirito nazionale emanato dai nuovi programmi¹³. L'insegnante benemerito rappresentato nelle relazioni, oltre ad esaltare la figura dell'educatore, riprendevano quelle caratteristiche, care alla narrazione idealistica, che definivano i maestri o le maestre, i direttori o le direttrici, come missionari dotati di spiccate abilità di mediazione e punti di riferimento per le comunità rurali attraverso l'uso «[del]la parola non ricercata, ma calorosa ed espressiva del sentimento, la sincera parola dell'oratore della scuola»¹⁴. In quella per i conferimenti per l'anno 1927-28 si precisava:

Alcuni maestri dei piccoli centri hanno acquistato nel paesello dove insegnano un notevole ascendente e ricoprono gli uffici più onorevoli e delicati: sono da anni i fiduciari degli abitanti, danno consigli, compongono divergenze, confortano nelle sventure, fanno della loro vita una vera missione. Ve ne sono dediti all'agraria, che non solo celebrano ogni anno coscienziosamente la festa degli alberi, ma procurano di diffondere utili norme per il miglioramento del lavoro agricolo, insegnando ad allevare razionalmente bachi da seta, a bonificare zone incolte, ad innestare piante fruttifere su ceppi selvatici. I direttori e i maestri delle grandi città sono invece più dediti allo studio, posseggono di solito diplomi di cultura superiore e spesso anche hanno pubblicazioni di qualche pregio. Ciò è dovuto all'azione

¹¹ *Figure di educatori*. Carlo Micheli, DS, vol. XXVIII, n. 4, 8 novembre 1925, pp. 56-57.

¹² *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemeritenza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1925-1926*, BUMPI, vol. LIII, n. 52, 1926, pp. 3152.

¹³ *Ibid.*, p. 3153.

¹⁴ *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemeritenza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1925-1926*, cit., p. 3152.

dell'ambiente in cui vivono e che li pone sotto un certo punto di vista in condizioni più vantaggiose rispetto ai loro colleghi dei villaggi e delle borgate¹⁵.

Alla luce di tali considerazioni la commissione rimproverava gli uffici scolastici regionali che a volte per la loro scarsa attenzione alla raccolta dei documenti, dimostravano di non tener conto non tanto del valore pecuniario della benemerenzia, quanto di quello che doveva essere considerato «il più alto riconoscimento dell'opera degli'insegnanti elementari»¹⁶.

Le relazioni prodotte negli anni a cavallo tra la seconda metà degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta continuano a restituire in maniera preponderante la rappresentazione auspicata dalle componenti della cultura pedagogica neoidealista dell'insegnante elementare inteso e valorizzato più come essenza che come funzione¹⁷. Ma nelle relazioni presentate dalle commissioni incaricate di valutare la concessione degli assegni di benemerenzia per gli anni 1926-27 e soprattutto per il 1927 e il 1928, si tenne già conto di quanto previsto dal nuovo regolamento soprattutto in relazione alle «prestazioni straordinarie di servizio, quelle a vantaggio dell'Opera Nazionale Balilla e delle Piccole e Giovani Italiane, quelle a favore dell'insegnamento agrario, industriale e commerciale»¹⁸. Evidenti erano gli orientamenti ideologico-politici sottesi alle considerazioni della commissione che non ritenne meritevole di attribuzione dell'assegno «né chi avesse mostrato il sentimento tiepido per le patrie istituzioni, né chi si fosse scarsamente adoperato per l'attuazione di quel programma di elevata educazione morale e patriottica, che il Regime Fascista ha posto a base del sentimento Nazionale»¹⁹.

Anche la commissione per il 1929 si orientò a dare una interpretazione qualitativa più che quantitativa dei titoli previsti²⁰. I membri della commissione vollero sottolineare come nella valutazione si fossero attenuti non ad una «valutazione meccanica, formalistica, arida» dei titoli ma «veramente riferibile all'intera personalità morale, civile, educativa» dell'insegnante; soprattutto a quegli aspetti che dimostravano l'attaccamento degli insegnanti benemeriti ai valori etici e ai comportamenti capaci di esprimere il modello di maestro e di maestra inteso come apostolo e mediatore in mezzo al popolo. Su questa prospettiva che aveva alimentato l'immagine dell'insegnante elementare nei decenni precedenti

¹⁵ *Relazione della Commissione giudicatrice per la concessione degli assegni di benemerenzia nell'anno 1927-1928*, cit., p. 2853.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Intorno a tali considerazioni si veda quanto scriveva E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova Rivista Storica», vol. LXVIII, 1984, pp. 527-576, soprattutto p. 528.

¹⁸ *Relazione della Commissione giudicatrice per la concessione degli assegni di benemerenzia nell'anno 1927-1928*, cit., pp. 2852-2854.

¹⁹ *Ibid.*, p. 2853.

²⁰ *Relazione della Commissione incaricata di designare gli insegnanti elementari e i direttori didattici meritevoli degli assegni vitalizi di benemerenzia per l'anno 1930*, cit., p. 809.

si innestava l'esigenza di far risaltare il maestro e la maestra in grado di assicurare un ampliamento delle aspettative già espresse dal ceto politico nei decenni dell'età liberale. A tal fine la commissione che aveva preso in esame le proposte per l'anno 1929 – e che concluse i suoi lavori nel dicembre del 1930 – parlava di educatori «provetti, nobili, degni per capacità, probità, per volontà, per integrità e austerità di vita, per dignità di carattere, per fede, per operosità, per purezza di intenti e di propositi. Per disinteresse, per attaccamento fervido e sincero alla Patria e alle sue istituzioni». I maestri e le maestre benemeriti erano coloro che si erano «prodigati in umiltà e in silenzio per l'elevazione del popolo [...] senza però esaurire e costringere la loro attività entro le mura anguste della scuola, ma vivendo fra il popolo e per il popolo, per orientarlo, aiutarlo, migliorarlo nella mente e nel cuore»²¹.

Anche il quadro offerto dalla commissione che aveva concluso i suoi lavori nel marzo del 1932 per il conferimento degli assegni relativi all'anno 1930, richiamava la condizione missionaria «adempiuta in silenziosa umiltà», non limitata ai confini scolastici appagata solo dalla «coscienza del dovere compiuto» insieme alla capacità di riadattamento al nuovo contesto politico e pedagogico:

Essi, tra difficoltà note a pieno soltanto a chi vive nella scuola, spesso avendo quasi solo compenso la coscienza del dovere compiuto, hanno saputo fare della propria vita una missione di bene, adempiuta in silenziosa umiltà, educatori fuori della scuola altrettanto e più forse ancora che tra le pareti scolastiche, collaboratori sempre più valorosi e più insostituibili nella formazione spirituale del popolo italiano. Ma una constatazione sembra ancora più doverosa. Questi apostoli di bene, sereni, tenaci e forti come sanno esserlo soltanto gli umili, vissero sempre tra il popolo e di questo sentirono battere più vicino il cuore, conobbero via via i bisogni e cercarono di adeguarvi l'opera loro. Orbene essi, benché non più giovani di età, né facili ai subiti entusiasmi, come chi conosce l'anima umana e il suo lentissimo ritmo di perfezionamento, aderirono subito, con piena fede, alle idealità educative del Fascismo, informarono a questo – nella scuola e fuori – la loro opera, intuendo le nuove mete, rinnovando i propri metodi didattici, applicando sistemi educativi talora non poco discordanti da quelli che avevano per decenni seguiti²².

Nella prospettiva di esaltare il contributo degli insegnanti al di fuori delle mura scolastiche, i membri della commissione destinati a insignire gli insegnanti richiamavano non solo la partecipazione offerta dai maestri durante la prima guerra mondiale per la resistenza interna e per le istituzioni in favore dei figli dei richiamati ma anche «l'appassionato interessamento» per le opere integrative della scuola congiuntamente al «fervore schietto» per le opere create dal regime²³. Già a partire dall'inizio degli anni Trenta in seno alle commissioni si

²¹ *Relazione della Commissione ministeriale per il conferimento di cinquanta assegni a maestri e direttori didattici fra i più benemeriti del Regno [per l'anno 1929-30]*, cit., p. 278.

²² *Relazione della Commissione incaricata di designare gli insegnanti elementari e i direttori didattici meritevoli degli assegni vitalizi di benemeritenza per l'anno 1930*, cit., p. 811.

²³ *Relazione della Commissione ministeriale per il conferimento di cinquanta assegni a maestri e direttori didattici fra i più benemeriti del Regno*, cit., p. 278.

percepiscono alcuni mutamenti nell'approccio alle valutazioni orientate, ora, a introdurre e far pesare maggiormente i titoli che riflettevano non solo la mobilitazione attiva dei maestri e delle maestre durante la guerra, ma anche la partecipazione alla "rivoluzione fascista", o alle iniziative della croce rossa italiana per le maestre. O ancora, tra le benemerenze civili quelle legate più direttamente al movimento fascista rilevando come la scuola primaria risultasse «consapevole del tono e del ritmo nuovo impresso all'Italia dal Fascismo»²⁴. In questa direzione si sottolineavano i profili di insegnanti capaci di un impegno assiduo e globale, di un impegno non racchiuso nell'orario di lavoro ma rivolto a tutta la comunità con un dinamismo tutto nuovo e via via sempre più carico di politicizzazione. Generalmente tutte le commissioni istituite nei primi anni Trenta, prestarono particolare attenzione prevalentemente a «l'opera educativa dei candidati ai fini nazionali, la loro partecipazione al movimento fascista e la loro collaborazione alle organizzazioni giovanili»²⁵. Nella condotta civile «venne tenuto molto conto della partecipazione al movimento fascista» mentre il valore didattico e la condotta professionale furono giudicati tenendo presente da un lato i diplomi di benemerenza ma dall'altro «quelli comprovanti l'opera svolta dai candidati per le istituzioni giovanili del Regime, che gli educatori italiani devono ormai considerare, come considerano, tra i loro doveri professionali»²⁶.

La commissione incaricata di vagliare gli assegni per l'anno 1931, che concluse i suoi lavori nel 1933, specificava più puntualmente, rispetto alle precedenti, l'impegno prestato per le organizzazioni dipendenti dall'Opera Nazionale Balilla accanto a quello per incrementare le istituzioni educative cosiddette «sussidiarie» quali il Patronato, la Croce Rossa, la Mutualità, la Società "Dante Alighieri", la Lotta antitubercolare, le Biblioteche scolastiche²⁷. In questa prospettiva si richiamava anche la presenza di alcuni sacerdoti «insegnanti o direttori» che avevano esercitato il loro impegno professionale «con particolare slancio e con perfetta comprensione dei doveri imposti dal regime»²⁸. Tra i titoli preferenziali, se per i maestri la commissione aveva preso in considerazione oltre alle campagne di guerra anche la «attiva partecipazione alla rivoluzione fascista» per le maestre furono considerati titoli preferenziali anche il servizio

²⁴ *Ibid.* Proprio la particolare propensione a valorizzare il contributo degli insegnanti alle attività integrative favorì la candidatura di molti insegnanti che aderivano o partecipavano intensamente all'ONB, come spiegò la commissione nominata a giudicare il conferimento dei diplomi di benemerenza per gli anni 1930 e 1931. *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dei diplomi di benemerenza al personale direttivo e insegnante delle Scuole elementari*, cit., pp. 3176-3188.

²⁵ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dello assegno vitalizio di benemerenza agli insegnanti elementari e ai direttori didattici per il 1931*, cit., p. 829.

²⁶ *Relazione della Commissione incaricata di designare gli insegnanti elementari e i direttori didattici meritevoli degli assegni vitalizi di benemerenza per l'anno 1930*, cit., p. 809.

²⁷ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dello assegno vitalizio di benemerenza agli insegnanti elementari e ai direttori didattici per il 1931*, cit., p. 829.

²⁸ *Ibid.*

come crocerossine e altri importanti servizi assistenziali prestati durante la guerra. All'interno di questa prospettiva protesa a valorizzare il maggior dinamismo del maestro fascista rispetto a quello liberale si collocava anche il differente approccio nella valutazione dei titoli di studio o culturali che, in alcuni casi, non fu preso in considerazione. L'istituto della benemerenzia, secondo i commissari coinvolti nella valutazione degli assegni di benemerenzia per il 1930, intendeva premiare il valore «in effetto» non quello «in potenza»: «La coltura vale per il maestro in quanto si manifesta attraverso l'attività didattica ed educativa che lo rende appunto benemerito dell'educazione popolare»²⁹. Per tali ragioni la valutazione dei titoli di cultura fu inquadrata nei giudizi sul servizio e sulla personalità degli insegnanti, «dove veramente deve venir preso in considerazione tutto quello che l'educatore fa per prepararsi a saper sempre meglio assolvere il proprio compito»³⁰.

I dispositivi ideologici e politici sottesi alle scelte delle commissioni sono ancora più netti nelle considerazioni svolte a conclusione del vaglio delle proposte di benemerenzia per l'opera «zelante ed efficace» o per le particolari elargizioni in favore della pubblica istruzione. In quella per gli anni 1929-30 e 1930-31, si faceva riferimento non solo alla durata e alla qualità del servizio ma anche all'impegno per le opere integrative della scuola con particolare riferimento alle organizzazioni giovanili. Ad essere preso in considerazione era l'insegnante che aveva «coscienza dei propri doveri etici, politici e sociali» e aveva offerto «prove di fedeltà» al regime fascista³¹. Ecco, allora, nel quadro della evoluzione del modo di rappresentare l'insegnante, emergere il modello del maestro o della maestra che, come sottolineava la commissione istituita nel 1933, per vagliare le proposte di benemerenzia per l'anno scolastico 1931-1932, sapeva coniugare gli elementi concreti relativi alla competenza e alla esperienza didattica e culturale, con quelli morali di educatori che «spesso in ambienti rurali, ristretti e disagiati, molto contribuirono ad un lavoro di elevazione, che è simbolo di fede, disinteresse ed abnegazione»³².

È interessante rilevare la diversa sensibilità e accortezza dei periodici scolastici, o almeno di alcuni di essi, rispetto alle considerazioni delle commissioni, nel rappresentare i profili dei benemeriti. Figure come quella di Domenico Fazioli, uno dei tanti insegnanti e direttori designati e insigniti tra la fine degli anni Venti e i primi anni trenta, erano oggetto di una «memoria selezionata» dove la ricostruzione dei percorsi professionali era accompagnata da omissioni o adattamenti ma comunque orientata a mettere in evidenza le benemerenzie in

²⁹ *Relazione della Commissione incaricata di designare gli insegnanti elementari e i direttori didattici meritevoli degli assegni vitalizi di benemerenzia per l'anno 1930*, cit., p. 809.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dei diplomi di benemerenzia al personale direttivo e insegnante delle Scuole elementari*, cit., p. 3180.

³² *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte di diplomi e medaglie di benemerenzia ai maestri e direttori didattici per l'anno scolastico 1931-1932*, cit., p. 39.

ambito didattico o educativo. L'insegnante di origini beneventane, era approdato a Roma nel 1888 dopo aver iniziato il suo percorso magistrale nei comuni del Sannio. Nella capitale si avvicinò agli ambienti magistrali di matrice democratico-radical ai quali erano legati riviste magistrali, pubblicisti e insegnanti come «I Diritti della scuola», Federico Di Donato, Annibale Tona, e che ispirarono la nascita di istituzioni assistenziali e di profilassi infantile come le colonie estive. Durante i primi diciotto anni insegnò nella scuola «Pestalozzi» diretta da Di Donato e dove diresse per un decennio il primo ricreatorio istituito a Roma. Successivamente, sempre in altri quartieri popolari della capitale, istituì l'educatorio «G. Garibaldi» e la refezione scolastica; quindi la mutualità scolastica e, infine, nel 1915, fu nominato direttore effettivo nella scuola «2 Ottobre 1870» dove iniziò la sua attività dando alla scuola «una impronta sua propria, l'impronta di una volontà di bene che non conosce ostacoli, di un sagace spirito organizzatore» capace di utilizzare le risorse possibili capace di generare una solida rete di collaborazione. Da tale impulso ebbero vita il doposcuola per i figli dei richiamati, il patronato scolastico rionale, l'incremento della biblioteca, la realizzazione dei bagni, il teatrino, il cinema, la colonia climatica e quella elioterapica. Nella celebrazione del profilo del direttore insignito tali esperienze vengono richiamate senza riferimenti espliciti alla matrice culturale politica da cui presero le mosse. Così come si tace la affiliazione all'Unione magistrale nazionale, il sodalizio magistrale che alla fine del 1925 si auto-sciolse per non essere costretto a confluire nella nuova organizzazione magistrale fascista, la Corporazione della scuola. La stampa magistrale si sofferma, invece, sulla continuità dell'impulso attivistico che non venne meno anche dopo la riforma Gentile che, anzi, Fazioli volle applicare tra i primi nella sua scuola e nella «fattiva adesione» alle organizzazioni giovanili del regime. L'adesione di Fazioli allo spirito patriottico era sottolineata attraverso il riferimento ad iniziative specifiche orientate in tal senso come la cerimonia della bandiera della scuola sul Gianicolo e la mostra di disegni di soggetto patriottico degli alunni. Questa capacità di promuovere iniziative, questa «giovanile alacrità alla sua scuola e del vederla circondata dall'affettuosa considerazione delle famiglie e dalla sicura fiducia delle superiori gerarchie», gli aveva consentito di meritare il conferimento della medaglia d'argento dei benemeriti dell'istruzione, di quella d'oro degli otto lustri e della croce di cavaliere ufficiale della Corona d'Italia³³.

Anche il conferimento della medaglia d'oro per gli otto lustri a Grazia Berardi Pellegrini, nata a Ruvo di Puglia all'inizio degli anni Settanta dell'Ottocento dove insegnò per ben quarantadue anni, non costituiva solo un riconoscimento per il lungo servizio, ma era anche «un premio a una perizia didattica che non conobbe soste mai, né ripetizioni; in continuo tormento di perfezione». La riforma Gentile, secondo la rappresentazione che ne dava il giornalismo scolasti-

³³ *Figure di educatori. Domenico Fazioli, «I Diritti della scuola»* [da ora in poi DS], vol. XXXII, n. 38, 23 agosto 1931-IX, p. 595.

co di matrice laica, aveva trovato l'insegnante già pronta a recepirne il modello didattico come «sempre vivo, dilettevole, improntato a senso d'arte come a criteri di praticità». Anche in questo caso il momento della memoria pubblica era associato al richiamo di un impegno che andava oltre «i confini del programma e dell'orario scolastici» e che si traduceva nella partecipazione a comitati locali assistenziali, a quella del comitato Pro-cultura e a quello della protezione della Maternità e dell'Infanzia³⁴. Tra le figure di insegnanti benemeriti ai quali era stato riconosciuto l'assegno di benemerenza si richiamavano, poi, quelle di maestri rurali come Francesco Comes che, nonostante i suoi quarantacinque anni di insegnamento, era rappresentato come un docente il cui «spirito è ancor giovanile e la passione per la scuola inestinguibile». L'insegnante e poi direttore si era formato nella scuola normale di Catania dove aveva vinto una delle due borse di studio istituite dalla provincia meritando la medaglia d'argento. Si era distinto soprattutto per essere stato costantemente un maestro rurale: dal 1906 insegnava nel piccolo comune natio di S. Pietro Clarenza dove, insieme alle scuole diurne, aveva gestito le scuole serali per adulti a tipo agricolo e a tipo industriale. Oltre ad aver ricoperto l'incarico di segretario del patronato e vice-presidente dell'Economato scolastico aveva ricoperto il ruolo di direzione. Il maestro-direttore era rappresentato come esemplare per i suoi impegni civili manifestati prima durante la guerra mondiale che lo vide coinvolto nella mobilitazione per l'assistenza civile come commissario comunale nelle opere federate di assistenza e propaganda; e poi anche come presidente della Congregazione di carità locale. Con l'avvento del fascismo la valorizzazione della sua figura era spesa anche per mostrare la «sua adesione fervida» alle istituzioni del regime come fiduciario culturale dei balilla e segretario politico del partito³⁵.

Uno dei momenti particolarmente interessanti del modo in cui la memoria pubblica concorreva a generare il processo di fascistizzazione della scuola fu quello degli eventi celebrativi. La pratica di assegnare un carattere solenne alle manifestazioni di consegna delle benemerenze non era un costume introdotto dal regime. Già nei decenni dell'Italia liberale lo stesso ministero aveva chiesto di dare risonanza alla celebrazione dei benemeriti per l'istruzione. Ora però, gli eventi celebrativi, che interessarono le diverse onorificenze, si prestavano ad un'amplificazione delle pratiche introdotte per sostenere il processo di fascistizzazione della scuola italiana, degli insegnanti come dei direttori e dei professori delle scuole secondarie. I momenti celebrativi erano sempre più associati non solo alle festività della monarchia come la festa dello statuto o il genetliaco del re o della regina, ma anche alle date importanti del calendario fascista, come il "21 aprile" o la "Marcia su Roma". Soprattutto per i conferimenti delle onorificenze per l'ONB o la GIL la consegna degli attestati aveva luogo due volte

³⁴ *Figure di educatrici. Grazia Berardi in Pellegrini*, DS, vol. XXXII, n. 36, 21 luglio 1931-IX, p. 562.

³⁵ *Figure di educatori. Francesco Comes*, DS, vol. XXXII, n. 35, 5 luglio 1931-IX, p. 546.

l'anno: in occasione della Annuale dei Balilla che si svolgeva il 5 dicembre e l'ultima domenica di maggio per la leva fascista. I diplomi dei soci venivano consegnati in occasione dell'Annuale di fasci di combattimento – il 23 marzo – e in occasione dell'Annuale della fondazione della GIL, il 29 ottobre. Soffermandosi sul segmento dell'istruzione primaria, le manifestazioni pubbliche di riconoscimento furono particolarmente seguite dalle riviste magistrali che non mancarono di informare i lettori degli incontri commemorativi come di presentare i profili degli insegnanti o dei direttori benemeriti. Nella celebrazione dei riconoscimenti, peraltro, possiamo riscontrare atteggiamenti diversi in rapporto ai soggetti che ne commemorano il benemerito e ai momenti nel corso del ventennio. Alcuni esempi possono aiutare a chiarire il diverso approccio che possiamo registrare.

A Napoli la cerimonia per la consegna si svolse nel mese di maggio ed ebbe un carattere solenne nella Sala della Consulta in presenza dell'ispettore centrale Lepore, che portava il saluto di commiato per la fine del suo incarico e del nuovo direttore centrale delle scuole Piccinni. Il podestà, duca di Bovino, aprì l'evento per il quale l'amministrazione comunale napoletana aveva deliberato di offrire la medaglia. La decisione di offrire la medaglia non era secondaria. Era, ormai, invalso l'uso di distribuire i diplomi cartacei in luogo della medaglia per le benemerenze governative. Una scelta su cui il giornale scolastico *I diritti della scuola* aveva espresso considerazioni critiche auspicando il ripristino di una tradizione che aveva accompagnato celebrazioni solenni svolte in alcuni municipi, come quello di Roma, fino a qualche anno prima³⁶. La distribuzione venne fatta in presenza del rappresentante del segretario federale e dell'Associazione fascista della scuola e coinvolse tutti i tipi di onorificenze, da quelle di benemerita per il servizio zelante ed efficace a quella degli otto lustri, a quelle per le gare d'igiene per le scuole, a quelle assegnate alle scuole stesse³⁷.

A Perugia la consegna delle medaglie ai maestri benemeriti fu organizzata il 28 giugno presso il locale teatro Turreno e anche in questo caso vide la partecipazione delle autorità civili e militari, come il prefetto, il provveditore agli studi, il podestà, il comandante la divisione militare, il segretario federale del partito fascista, il segretario provinciale dell'ONB e fiduciario dell'AFS. E fu proprio il podestà, secondo il resoconto fornito dal giornale scolastico «*I diritti della scuola*», ad esaltare il significato della cerimonia per mettere in rilievo il riconoscimento del governo fascista «all'opera silenziosa e tenace, profondamente italiana» dei maestri del comune umbro. Parole alle quali fecero eco quelle del direttore delle scuole, Armando Fratini, che sottolineava il ruolo degli insegnanti come educatori che avevano saputo comprendere «meglio di ieri la

³⁶ *Cronaca. Per le medaglie al valore educativo*, DS, a. XXXII, n. 9, 7 dicembre 1930-IX, p. 139.

³⁷ *In giro per l'Italia. Napoli. Una grande cerimonia scolastica*, DS, vol. XXXII, n. 22, 15 marzo 1931-IX, p. 344.

grandezza della loro missione, la forza della magnifica tradizione; sentono meglio di ieri di essere militi del grande esercito in marcia, della Nazione che vuole dettare al mondo una nuova parola». Interventi ai quali seguiva la consegna delle diverse benemerenze: la pensione mauriziana di benemerenza alla maestra Antolini Pasquini Latina, la medaglia d'oro per gli otto lustri alle mastre Anna Perfetti, Ircania Mancini Pergolani, Cesira Moscone Covarelli, Ernesta Angelini Marini, Attilia Venturini, Guglielma Cappelli Campi, Paolina Tini Moncarelli, Maria Ferroni Biagini, Fulvia Adriani Stocchi; la medaglia d'oro per le attività dispiagate in favore dell'istruzione primaria a Cornelia Antolini e a Giulio Cuscianna; la medaglia d'argento a Assunta Leoni Peverini, Amelia Monti, Alina Pellegrini Zavagli; la medaglia di bronzo a Leda Brogioni, Artemia Franchi, Assunta Peverini Leoni, Fanny Venturi; la Croce di cavaliere della Corona d'Italia a Vincenzo Meletti³⁸. Ma cerimonie altrettanto solenni si tennero anche a Benevento, per la consegna della medaglia d'argento al direttore Pellegrino testa, o a Gubbio, per gli otto lustri del direttore didattico Roberto Baldoni³⁹ a Portogruaro per la consegna della medaglia d'oro per gli otto lustri a Vittorio Furchetto⁴⁰.

4. *Il benemerito «apostolo dei tempi nuovi» dagli anni del consenso alla seconda guerra mondiale*

Il mutamento più sostanziale nei toni delle rappresentazioni dei maestri, delle maestre, dei direttori o delle direttrici benemeriti si avverte a partire dalla metà degli anni Trenta quando tanto i rilievi delle commissioni, quanto i momenti celebrativi o la presentazione dei profili degli insegnanti furono orientati ad esaltare, tra le qualità degli insegnanti, elementi più pertinenti alla dimensione militante del fascismo fino ad arrivare ad esaltare quella maschia e guerriera soprattutto negli anni della conquista dell'Etiopia e della seconda guerra mondiale, tra cui l'entusiastica adesione all'ideologia nazionalista. Le commissioni chiamate a vagliare le proposte di conferimento iniziavano ad associare con costanza l'apostolato dell'insegnante «dei tempi nuovi» con il servizio al partito fascista e per le opere istituite dal fascismo. Le relazioni che documentano l'attività di insegnanti e direttori o direttrici offrivano alla commissione istituita per la concessione degli assegni vitalizi nel settembre del 1934 la «visione chiara delle loro nobili fatiche e della loro spirituale e feconda aderenza al nuovo clima storico creato dalla Rivoluzione» nel quale «fiori[va] la scuola fascista».

³⁸ *In giro per l'Italia. Onoranze a benemeriti della scuola*, DS, vol. XXXII, n. 36, 21 luglio 1931-IX, p. 571.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *In giro per l'Italia. Portogruaro*, DS, vol. XXXII, n. 21, 8 marzo 1931-IX, p. 330.

I commissari mettevano in luce quanto la figura del maestro balzasse «viva e sempre giovane nel cuore, anche se gli anni trascorrono» tornando ad esaltare, in particolare, tra le figure dell'insegnante quella del maestro rurale:

questo modesto educatore si presenta come l'apostolo dei tempi nuovi, che tramanda alle giovani generazioni l'esempio della pronta obbedienza ai richiami ed ai comandi della Patria, al dovere ed alla religione, cioè alle supreme idealità, che il Duce ha fatto potentemente riflettere alla coscienza di tutto il popolo d'Italia. E balza, umile e mite, ma nobilissima, la figura del maestro rurale, che localmente accentra in sé tutte le attività del Partito con la più schietta comprensione delle idealità e delle pratiche necessità del Regime: e quella talora commovente, della maestra che trasfonde nella scuola tutta la sua anima e possiede l'inestimabile segreto di farsi amare come madre, lietamente e serenamente accettando tutti i sacrifici della sua quotidiana fatica⁴¹.

Anche per gli assegni vitalizi concessi negli anni successivi si insistette per dare «un segno tangibile di alto riconoscimento da parte dell'Amministrazione dei lunghi e spesso preziosi servizi resi dagli insegnanti e particolarmente da quelli rurali» come recitava la circolare n.2244 del 4 febbraio 1937 firmata dal ministro Bottai. In quella emanata l'anno dopo il 26 febbraio del 1938, Bottai specificava che la concessione dell'assegno non era subordinata al «possesso di altre attestazioni di benemerenzia» quanto, piuttosto, «a premiare l'opera costante, efficace, volenterosa del maestro, tanto più meritevole quanto più modesta e schiva di esibizioni e di onori». Per tali ragioni si indicava di dare maggiore importanza «all'anzianità ed alla qualità del servizio, alle prestazioni gratuite per l'assistenza e la previdenza scolastica e all'attività nelle Organizzazioni del Regime»⁴².

⁴¹ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dell'assegno vitalizio di benemerenzia agli insegnanti elementari e ai direttori didattici*, BUMPI, vol. 1, n. 9, 28 febbraio 1935, p. 1266. Sul ruolo delle scuole e dei maestri rurali si vedano L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015; A. Barausse, M. D'Alessio (edd.) *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

⁴² I riferimenti alla circolare n.2244 del 4 febbraio 1937 erano contenuti nella stessa successiva circolare ministeriale del 10 febbraio 1938 la n. 2679. I criteri di valutazione da seguire venivano sintetizzati in una modulistica che esemplifica il diverso orientamento. I moduli allegati alla circolare che dovevano essere utilizzati dai provveditori, riportavano tra i criteri di valutazione le note di qualifica del servizio prestato a cui si assegnavano 45 punti, le benemerenzie civili per un massimo di 5 punti, particolari attestazioni di valore didattico (tra cui i diplomi di benemerenzia per opera zelante ed efficace a seconda delle varie classi, il diploma di benemerenzia per gli VIII lustri di servizio o le benemerenzie scolastiche generiche), le benemerenzie per la GIL, l'OND o l'ONMI per massimo 11 punti in rapporto alle diverse classi di benemerenzia conseguite, campagne e benemerenzie di guerra e partecipazione al movimento fascista fino alla Marcia su Roma per 10 punti, servizi importanti e gratuiti di mutualità scolastica, assistenza e previdenza scolastica come patronati, asili, colonie etc. 10 punti, infine, erano riservati suddivise tra le pubblicazioni didattiche educative per le quali era previsto un massimo di 2 punti e la personalità del maestro alla quale erano assegnati 8 punti come limite massimo. La circolare in *Corrispondenza da Roma*, «La Nuova

Nel dicembre del 1937, in un contesto connotato da un forte consenso al fascismo dopo la conquista dell'Etiopia, la commissione incaricata di vagliare le proposte di benemerenzia per «l'opera zelante ed efficace» per l'anno 1935-36, dopo aver ricordato i criteri previsti dalle disposizioni ministeriali, precisava il tipo di nuovo educatore necessario per l'uomo nuovo fascista, capace di «ispirare il gesto eroico» rammaricandosi del numero limitato di diplomi conferibili, un limite che escludeva dal riconoscimento molti insegnanti «anch'essi meritevoli, per attaccamento al dovere, per nobiltà di vita, per notevole contributo alle opere promosse dal Regime»:

[..] la Commissione non s'irrigidì in un computo meccanico di cifre, ma volle cercare, attraverso l'opera scolastica, talora compiuta tra difficoltà e ostacoli innumerevoli, lo spirito animatore di essa. Volle scorgere, per segnalare alla generale estimazione, la figura dell'educatore nuovo, quale nel presente risveglio di vita scolastica, l'E.V. ha più volte delineato: capace d'ispirare il gesto eroico ai suoi discepoli, di dimenticarsi e sacrificarsi, umile tra gli umili artefici di una Patria più grande⁴³.

La commissione che valutò le 602 proposte di benemerenzia inviate dai provveditori per l'anno 1937-38 ebbe modo di rilevare che la scuola elementare, tanto nei grandi centri quanto nelle borgate più modeste e sperdute nelle campagne, «risponde pienamente alle direttive del Regime e all'aspettazione delle famiglie». Le valutazioni sembravano essere rassicuranti sulla funzione educativa della scuola rilevando come il fanciullo italiano «crescerà degno della grandezza del rinnovato Impero»⁴⁴.

Nelle relazioni degli ispettori si marcavano aspetti coerenti con la prospettiva di un insegnante milite come la precoce iscrizione al partito fascista. I riconoscimenti alle iniziative di valore didattico, pur continuando ad essere presenti, lasciavano il posto a quelle che definivano gli insegnanti e i direttori sempre più come militi del partito. La relazione prodotta dall'ispettore capo per la proposta di benemerenzia al direttore didattico Alfonso Buonpensiere segnalava la profonda convinzione interventista del direttore didattico in occasione della prima guerra mondiale e l'affiliazione al partito sin dal 1924. Accanto al coinvolgimento nelle attività della ONB prima e della GIL al fine di assicurare il «tesseramento totalitario», o i servizi nel patronato scolastico o per la mutualità scolastica o la Dante Alighieri, ma anche la partecipazione nel fascio di combattimento come componente del direttorio del PNF a Bisceglie nel 1927

scuola italiana», vol. XVIII, n. 21, 1938, p. IV.

⁴³ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento di diplomi di benemerenzia di 1^a, 2^a e 3^a classe al personale direttivo e insegnante delle Scuole elementari per l'opera particolarmente zelante ed efficace svolta a vantaggio della istruzione elementare e della educazione infantile*, cit., p. 453.

⁴⁴ *Relazione della Commissione giudicatrice per il conferimento dei diplomi di benemerenzia agli insegnanti elementari e ai direttori didattici per l'anno scolastico 1937-38* XVI, cit., p. 160.

e della Mutua magistrale istituita dall'AFS nel 1937-38⁴⁵. Anche Giuseppe Di Domizio era un direttore didattico che si era distinto come «Lodevolissimo per zelo, capacità, feconde iniziative e per alto spirito fascista» come annotava l'ispettore Adamo Gallucci nella proposta di conferimento per il diploma di benemerita di 1 classe e della medaglia d'oro che ottenne il 6 febbraio 1939. Oltre alla «calorosa e feconda» in favore della mutualità scolastica, della Croce Rossa Giovanile, della Dante Alighieri, della Gioventù italiana del littorio, e delle opere assistenziali del partito si era distinto per le attività svolte per le organizzazioni giovanili fasciste, oltre a quelle per la GIL, che testimoniavano «la sua salda fede fascista» dimostrata dalla carica di fiduciario del Patronato scolastico e di componente del Gruppo rionale dell'Opera nazionale balilla⁴⁶.

⁴⁵ Alfonso Buonpensiere era nato a il 2 gennaio 1888. Il direttore didattico poteva far valere 33 anni di servizio. Dal 1908 al 1920 aveva insegnato nelle scuole elementari di Corato. Dal 1920 al 1922 direttore incaricato nelle stesse scuole. Dal 1° ottobre 1924 aveva iniziato l'incarico come direttore didattico ottenuto per concorso. La sua buona preparazione culturale lo aveva portato, ad assumere altri incarichi di insegnamento. In particolare nel 1922-23, aveva ottenuto per concorso la cattedra di pedagogia nella scuola normale pareggiata di Corato, istituto presso il quale già dal 1914-15 aveva ricoperto attività di supplenza per Pedagogia e Morale. Ma anche la supplenza di Storia e geografia nella regia scuola tecnica di Corato. L'insegnante e direttore didattico poteva vantare «una cultura generale e professionale non comune» costruita attraverso molteplici momenti di studio e formazione. Dopo aver ottenuto il diploma di abilitazione all'insegnamento elementare nel 1907 e quello all'abilitazione alla direzione didattica nel 1915 e all'insegnamento della calligrafia nel 1920, si era laureato in filosofia a Bologna nel 1921. Ma Buonpensiere poteva far pesare anche molti titoli speciali come i diplomi di abilitazione all'insegnamento del lavoro manuale nelle scuole medie, il corso di pedagogia scientifica a Bari nel 1907, quello di pedagogia applicata l'anno seguente, il corso di conferenze pedagogiche nel 1911, il corso di emigrazione transoceanica a Bari nel 1912, i corsi di igiene, di tracoma, di legislazione, di agricoltura a Bari tra il 1907 e il 1908. Forte fu il coinvolgimento nella mobilitazione civile durante la prima guerra mondiale e, in particolare, nelle organizzazioni giovanili con la direzione, in particolare, del ricreatorio «De Amicis» di Corato dal 1915 al 1918, attività per le quali gli era stata conferito il diploma di benemerita di 3 classe il 16 giugno 1919. Iscrittosi al partito fascista nel 1924 dispiegò fin da subito la sua opera a vantaggio delle organizzazioni giovanili contribuendo a formare i primi reparti di Balilla a Bisceglie nel 1925-26 e partecipando come componente del comitato comunale dell'ONB di Giovinazzo e di Mola dal 1928 al 1936. Per la sua opera «efficace e proficua» in seno all'ONB gli era stato conferito il diploma con la medaglia di bronzo il 24 aprile del 1935. Per i servizi come il patronato scolastico tra il 1932 e il 1933, o quelli nella mutualità scolastica che gli permisero di ottenere un diploma di onore, una medaglia di bronzo e una di argento; quelli per la Dante Alighieri per i quali gli furono conferiti un diploma di benemerita e un attestato di onore. Si veda la relazione del provveditore Angelo Caroli del 24 aprile 1941 in ACS, MPI, DGIE, Div. IV, (1933-1943), b. 30, f. Bari.

⁴⁶ Direttore didattico, nato a Napoli il 18 febbraio 1876, al momento della proposta aveva 29 anni di servizio nelle scuole di Napoli, quattordici dei quali come insegnante e quindici come direttore. Il servizio era stato giudicato sempre con le massime qualifiche. Di Domizio costituiva una «nobile figura» di educatore per «il suo eletto ingegno, per la soda cultura, per la dedizione alla scuola e per la squisita nota di signorilità» dimostrata nel corso degli anni, caratteristiche che gli avevano procurato la «unanime stima» dei colleghi e dei superiori. Oltre al diploma di abilitazione disponeva di quelli per l'insegnamento delle lingue francese ed inglese. Durante la guerra si era mostrato particolarmente attivo con l'incarico di organizzare le squadre annonarie e la distribuzione delle schede annonarie. Il primo conflitto mondiale segnò, probabilmente, profondamente la sua esperienza professionale tanto che durante gli anni del regime, curò la raccolta dei cimeli di maestri

La partecipazione come segretario ed insegnante della scuola di mistica fascista connotava, in particolare, il profilo di Gastone Rognoni al quale venne conferito per «non comuni prestazioni» la Medaglia di bronzo⁴⁷. Rognoni proveniva dall'Avanguardia e dai fasci giovanili di combattimento, si era iscritto al GUF dal 1929 al 1939 ricoprendo il ruolo di dirigente della sezione di Politica educativa nel 1939; era stato soprattutto consultore della scuola di mistica fascista "Sandro Italico Mussolini" e segretario della scuola stessa ed aveva tenuto varie lezioni e conferenze ai giovani della federazione celebrando frequentemente «le date storiche della Patria presso sedi di fasci di combattimento, di gruppi rionali, di dopolavoro»⁴⁸. L'attiva partecipazione alle attività del partito e delle opere integrative interessava anche il mondo femminile. Nella realtà delle maestre bellunesi si distingueva la direttrice didattica Carmela Vialletto da Feltre, «Sostenitrice infaticabile di ogni attività del Regime nel campo della spiritualità ed in quello multiforme dell'azione»⁴⁹. Ma tra le prime don-

morti in guerra esponendoli nella sala dell'Ispettorato scolastico di Napoli ancora presenti alla fine degli anni Trenta. L'insegnante risultava essere «Lodevolissimo per zelo, capacità, feconde iniziative e per alto spirito fascista». Tra le varie iniziative di didattica l'ispettore segnalava l'organizzazione di una importante mostra didattica che ebbe luogo presso la scuola "Luigi Settembrini" nel 1928 e un'altra nel 1934 la quale non passò inosservata al provveditore Angelo Cammarosano che la citò in una circolare specifica del 6 luglio 1934. Il fervore di iniziative favorì il conferimento di onorificenze quali il titolo di Cavaliere d'Italia, conseguito nell'aprile del 1935, il diploma di benemerita dell'ONB il 22 ottobre del 1937 (riferito, probabilmente, ad anni precedenti) e quello della Dante Alighieri il 6 settembre 1937 che gli aveva conferito la medaglia d'argento. Fu autore di pubblicazioni ritenute «pregevoli» dal regio ispettore. Fra di esse *Il pensiero di Giovanni Bovio*, pubblicato nel 1909; *L'educazione della coscienza nazionale*, nel 1919; *La concezione della vita in S. Smile*, nel 1922; *La poesia di Luigi Conforti*, nel 1929; *La scuola primaria del o nel Regime fascista* del 1930 che ottenne il primo ed unico premio al concorso bandito dall'Associazione Fascista della scuola nel 1930. Tra le lettere di encomio era segnalata non solo quella di Acuzio Sacconi, ma soprattutto quella dell'ispettore centrale Francesco Lepore, il quale scriveva «L'esito del concorso non può sorprendere chi conosce le alte qualità di cultura e d'intelletto della S.V. Ill. ma. La scuola napoletana è giustamente fiera che uno dei suoi migliori si sia in tal modo distinto ed io sono lieto di dargliene, a suo nome, testimonianza [...]». Tra le attività svolte a favore delle istituzioni integrative della scuola l'ispettore annotava la fondazione di importanti biblioteche scolastiche e magistrali delle scuole "Luigi Settembrini" e "Nicola Amore" che contenevano oltre 2000 volumi. Ma anche l'attenzione costante prestata allo sviluppo del doposcuola. Altrettanto «calorosa e feconda» era l'opera svolta per la mutualità scolastica, la Croce Rossa Giovanile, la Dante Alighieri, la Gioventù italiana del littorio, e le opere assistenziali del partito. La dotazione di un apparecchio radio «complete con microfono e altoparlante» in tutte le aule della scuola "Settembrini". Tra le attività svolte per le organizzazioni giovanili fasciste, oltre a quelle per la GIL, era annotata «la sua salda fede fascista» dimostrata dalla carica di fiduciario del Patronato scolastico e di componente del Gruppo rionale dell'Opera nazionale balilla. ACS, MPI, DGIE, Div. IV, (1933-1943), b. 26, f. 18, sf. Napoli.

⁴⁷ Nato a Como il 5 settembre 1910 viveva a Milano dove si era laureato in giurisprudenza, aveva conseguito il titolo di Littore di Politica educativa nel 1938 e risultava essere iscritto al Corso di perfezionamento in studi sindacali e corporativi della Università di Milano. ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 25, f. Milano.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Si veda la relazione predisposta dall'ispettore per il provveditore in ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. 19, sf. Belluno.

ne ad iscriversi al PNF all'interno del quale si era segnalata per la «assidua e costante» collaborazione, si segnalava l'insegnante genovese Amalia Guerra. «Madre, moglie, maestra, cittadina esemplare» aveva dato alla scuola «le sue migliori energie» dimostrando sempre «profonda, attiva comprensione delle finalità culturali ed educative che persegue la Scuola Fascista» scriveva l'ispettore. Dopo essersi segnalata per le iniziative di assistenza civile condotte durante la grande guerra, si mettevano, poi, in evidenza non solo l'adesione dal 1925 alla Associazione nazionale degli insegnanti fascisti e la fondazione del Gruppo Piccole italiane a Genova Sampierdarena ma anche la partecipazione, sin dal 1929, al direttorio del fascio femminile di Sampierdarena. All'interno di questo percorso si era prestata più volte per l'insegnamento in corsi di Capo-squadra ed in corsi culturali per giovani fasciste così come la direzione delle Colonie di Piccole e Giovani Italiane e dei Fasci all'estero insieme alla partecipazione alle iniziative di carattere assistenziale, tra cui la realizzazione della Befana fascista o la distribuzione nel refettorio disoccupati e, infine, come patronessa dell'ON-MI. La collaborazione alla mutualità scolastica e alla Croce Rossa chiudeva un profilo che sembrava costituire un ideale percorso di fascistizzazione del corpo insegnante femminile⁵⁰.

Anche nella concessione degli assegni vitalizi la partecipazione agli organi politici e educativi del regime era considerata imprescindibile. Valentino Brisnello, insegnante delle scuole di S. Severino Marche, in servizio dal 1904, si era iscritto al partito dal 1922⁵¹ così come Teresa Mantero, insegnante elementare di Recco dal 1893, che nel 1935 aveva ottenuto la medaglia d'oro per gli VIII lustri di insegnamento, era rappresentata, tra le altre cose, come una fascista che aveva partecipato al direttorio del fascio femminile di Recco dal 1930⁵². Giuseppe Gangarelli, distintosi per «per zelo ed attività», direttore delle scuole rurali di Caltanissetta, si era iscritto presto al PNF, sin dal novembre 1923 e dimostrò il suo attaccamento al fascismo, ottenendo diversi riconoscimenti di benemerenzia, tanto dall'ONB (2 e 3 classe), ma anche come comandante di Sezione e Componente del Comitato provinciale della stessa Opera balilla. Ma il suo attivismo era dimostrato anche dall'incarico di direttore tecnico dell'OND, da quello di segretario della Federazione pro-filodrammatica e di componente la giunta amministrativa del Patronato scolastico, ma anche come segretario provinciale dell'ANF, segretario provinciale dei sindacati fascisti⁵³.

⁵⁰ ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 25, f., sf. Genova.

⁵¹ ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 17, f. Macerata.

⁵² *Ibid.*, f. Genova.

⁵³ Il maestro di Caltanissetta Giuseppe Gangarelli, che da oltre un trentennio prestava servizio, era ritenuto dal provveditore agli studi Dell'Aira, una delle «migliori figure della scuola» della provincia. Aveva partecipato al primo conflitto mondiale dal 1916 al 1918 ottenendo la Croce di guerra ed al momento del conferimento dell'assegno vitalizio, ottenuto il 5 settembre 1938, era centurione della MVSN. L'insegnante si era distinto per note di qualifica molto positive – come valente – e disponeva già di un conferimento del diploma di benemerenzia di III classe del ministero. Negli anni che precedettero il conferimento il maestro aveva sostituito il direttore didattico della

Tra le insegnanti e gli insegnanti benemeriti di questo periodo continuarono ad essere segnalati e riconosciuti maestre e maestri appartenenti agli ordini religiosi o al clero come la maestra Emilia Valsecchi, religiosa insegnante nelle scuole di Lovere in provincia di Bergamo, «impersonava mirabilmente l'ideale religione – patria» ed era rappresentata come un'insegnante che aveva «veramente sentiti e praticati» i principi ideali del fascismo attraverso la collaborazione a tutte le iniziative del regime per la scuola. La maestra religiosa era segnalata per la sua collaborazione alle iniziative del sabato fascista, del doposcuola, del tesseramento, della refezione, della raccolta di indumenti di lana per i combattenti ed aveva già ottenuto l'onorificenza del diploma di 2 grado nel 1931 per l'ONB. Per tali ragioni era meritevole del conferimento della medaglia d'oro e per gli VIII lustri di insegnamento⁵⁴.

Il conferimento delle onorificenze viene ormai quasi esclusivamente associato a momenti celebrativi solenni destinati a coinvolgere autorità e organismi locali stretta diretta espressione del regime. Dalle pagine de «La Nuova scuola italiana» apprendiamo che il conferimento delle medaglie di benemerenza ai maestri e alle maestre di Ancona fu fatta contestualmente alla presentazione del rapporto provinciale dell'Associazione Fascista della Scuola-Sezione elementare, alla presenza di circa 600 persone, del provveditore agli studi di Ancona che intervenne insieme al prefetto. La concessione di quella d'oro a Ugo Mariani e quella di bronzo alle maestre Maria Riccini, Giuseppina Ugelli e Ilde Bruni fu fatta elogiando lo spirito di sacrificio e di disciplina di tanti maestri che operavano sia nelle scuole urbane che in quelle rurali delle Marche⁵⁵. A Campobasso la cerimonia della consegna della medaglia d'oro agli insegnanti Raffaella Spicciati-Capalozza e a Carlo De Nigris per i loro quarant'anni d'insegnamento nelle scuole primarie, vide la partecipazione del vice prefetto Sestini, del vice segretario federale Del Vasto, dei senatori Josa e Michele Romano, del podestà di Campobasso Gaetano Jamiceli la fiduciaria dei fasci femminili, i presidi e i direttori di tutti gli istituti medi della provincia, il corpo insegnante sia delle scuole medie che delle elementari, avanguardisti, balilla, piccole e giovani italiane⁵⁶. La consegna della medaglia d'oro conferita dal ministero dell'Educazione Nazionale al direttore della scuola di Legnaia, Decimo Mori per il collocamento a riposo, vide la presenza dell'ispettore Benedetto, insieme a una folta rappresentanza di insegnanti ed alunni⁵⁷. È, poi, durante le manifestazioni pubbliche come quelle promosse in occasione della celebrazione del

città di Caltanissetta distinguendosi «per zelo ed attività» e da quattro anni era direttore delle scuole rurali della provincia. ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 16, f. Caltanissetta.

⁵⁴ ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. 19, sf. Bergamo.

⁵⁵ *Vita scolastica italiana. Marche. Ancona*, in NSI, vol. XI, n. 37, 3 giugno 1934-XII, p. 1104.

⁵⁶ *Vita scolastica italiana. Campania. Campobasso*, in NSI, vol. XI, n. 32, 29 aprile 1934-XII, p. 944.

⁵⁷ *Cronaca Scolastica di Firenze. Consegna della medaglia d'oro a un benemerito della scuola*, in NSI, vol. XI, n. 27, 25 marzo 1934, p. III.

conferimento della benemerenza al maestro Rocco La Guardia, che si posero al centro le immagini dei maestri che seppero trasmettere «la fiamma di amor patrio» e infondere i «sentimenti di italianità», partecipando direttamente agli eventi della prima guerra mondiale, senza cedere ai «tristi tempi della demagogia» ma anzi «ribellarsi al demagogismo demolitore» rappresentato dalle lotte del movimento socialista; maestri che seppero «patire romanamente» per poi aderire entusiasticamente al fascismo, capaci di far proprio il «carattere profondamente educativo del movimento fascista» attraverso la promozione delle istituzioni giovanili fasciste, e l'interpretazione della scuola «che vive nel Fascismo, per l'affermazione dei nostri diritti imperiali, per diffondere la nostra cultura latina, la romanità della nostra missione»⁵⁸. I conferimenti attribuiti a coloro che si erano resi benemeriti per le attività della GIL furono l'occasione per coinvolgere ancora di più nella costruzione della memoria pubblica scolastica anche i presidi e i docenti delle scuole medie. I periodici espressione della realtà dell'insegnamento delle scuole medie furono attenti a registrare i diversi momenti ed eventi durante che videro al centro della distinzione onorifica il personale dirigente e quello docente dell'istruzione media⁵⁹.

Con lo scoppio del secondo conflitto mondiale si arricchivano ulteriormente gli elementi per sottolineare, al momento della valutazione delle proposte di benemerenza, la coerenza del personale docente e di quello dirigente o ispettivo alle direttive del regime. Nella proposta di benemerenza «per non comuni e gratuite prestazioni» in favore dell'ispettore Marvulli, fiduciario della sezione dell'Associazione fascista della scuola dal 1927 al 1934 e dal luglio 1939 membro della Milizia contraerei, accanto ai servizi importanti come la presidenza del patronato scolastico di diversi comuni, o quella della mutualità scolastica o, ancora, al funzionamento delle colonie estive istituite dal partito fascista, si indicavano, così, le varie iniziative promosse tra le scuole del suo circolo a sostegno della propaganda bellica. In particolare era citata la raccolta tra le famiglie degli alunni del bioccolo di lana da prelevare dal proprio cuscino da distribuire alle alunne per la produzione di maglioni da offrire ai soldati tramite il comando federale della GIL; oppure la raccolta di metalli o di danaro per l'acquisto di indumenti, frutta, dolciumi, carta da lettere, cartoline, francobolli, sigarette, sigari, fazzoletti e sapone destinati a comporre pacchi da offrire ai soldati feriti e degenti nell'ospedale militare della città di Bari⁶⁰. Nel conferimento per gli VIII

⁵⁸ *Onoranze all'Educatore Rocco La Guardia. Benemerito della Pubblica istruzione e I Podestà di Paglieta*, Lanciano, Stabilimento Frat.lli Mancini, 1935, p. 23.

⁵⁹ In occasione della festa della GIL di dicembre del 1938 «Il Giornale della scuola media» pubblicava i nomi di coloro ai quali era stata conferita la medaglia d'oro, d'argento e di bronzo. *Diplomi di benemerenza*, «Il Giornale della scuola media», vol. VIII, n. 4, 1-10 dicembre 1938, p. 2.

⁶⁰ L'ispettore aveva tenuto la presidenza del patronato nei comuni di Acquaviva dal 1927 al 1934 e di quello di Gioia del Colle dall'aprile 1935 al settembre del 1937. Si veda la relazione dell'ispettore scolastico capo Enrico Bergamasco del 10 dicembre 1939 in ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. 19, sf. Bari.

lustri concesso anche alla maestra Albertina Mattioli, distintasi per le numerose attività svolte nel suo lungo esercizio professionale, si segnalava come nel momento in cui l'Italia era «in armi ella più che mai si prodiga nelle opere di assistenza alle famiglie dei soldati richiamati» che trovavano in lei «una seconda madre forte e amorosa»⁶¹. «Nobile figura di educatrice degna di essere additata all'ammirazione pubblica» era anche la maestra Margherita Borelli, «vedova di un valoroso combattente della Grande Guerra, squadrista e ferito fascista», ma soprattutto madre di un ufficiale combattente in Africa Orientale e che «pur con l'angoscia nel cuore» per le sorti del figlio combattente, e la «salute malferma» per le sofferenze ricevute, aveva «superato se stessa nell'adempimento del proprio dovere» come «costante sprone» alle sue alunne⁶². Temperamento «esuberante e soldatesco» era quello del direttore didattico di Verolanuova in provincia di Verona Tomaso Spedini, insegnante connotato da una «tipica impronta passionale e trascinatrice» dalla densa carriera militare scolastica e giellistica era segnalato perché «raramente vien fatto di riscontrare una così perfetta fusione di virtù civili, fasciste e militari» capaci di rispondere a quell'«alto ideale fascista del cittadino della nuova Italia» che il direttore sembrava personificare e per il quale si proponeva la medaglia d'oro per il conferimento dell'assegno vitalizio conferitagli nel gennaio 1943⁶³.

Non furono solo insegnanti elementari e direttori didattici ad essere oggetto di benemerenzze da parte del ministero dell'Educazione Nazionale. L'onorificenza istituita da De Vecchi nel 1936 consentiva di conferire diplomi di benemerenzza a persone o enti che si erano distinti per la diffusione ed elevazione della cultura e dell'educazione nazionale». Tra i benemeriti indicati dal provvedimento voluto da De Vecchi figuravano anche personalità ed enti che simbolicamente sintetizzano gli interessi del fascismo per la costruzione del consenso in campo educativo. Tra esse figure importanti della Chiesa italiana, in particolare tra l'episcopato, come l'arcivescovo di Palermo Luigi Lavitrano al quale veniva concesso il diploma di 1 classe con il diritto di fregiarsi della medaglia d'oro. Ma anche la Cassa di risparmio di Torino per le elargizioni in campo economico⁶⁴. O le case editrici come Cappelli⁶⁵, Mondadori, Le Monnier, Sansoni, Paravia e Antonio Vallardi⁶⁶. Una funzione analoga ebbe anche l'istituzione della decorazione della Stella al merito. I primi conferimenti videro tra i benemeriti figure di primo piano dell'educazione nazionale come i ministri Giovanni Gentile, Pietro Fedele, Giuseppe Belluzzo, Balbino Giuliano, Francesco Ercole, Cesare De Vec-

⁶¹ ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. 19, sf. Bologna.

⁶² ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. 19, sf. Alessandria.

⁶³ ACS, MPI, DGIE, Div. IV (1933-1943), b. 30, f. Brescia.

⁶⁴ *Diplomi di benemerenzza*, BUMPI, vol. 65, n. 28, 1938, Parte II, p. 2115.

⁶⁵ *Diplomi di benemerenzza*, BUMPI, vol. 67, n. 11, 1940, Parte II, p. 817.

⁶⁶ *Diplomi di benemerenzza e Stella al merito della scuola*, BUMPI, vol. 68, n. 47, 1941, Parte II, p. 3379.

chi, Michele Romano, Renato Ricci, Achille Starace⁶⁷ o dell'amministrazione scolastica come Giulio Santini, Guido Mancini, Pietro Tricarico. Il 27 ottobre 1940 fu direttamente il ministro Bottai a presiedere la cerimonia di consegna della stella al merito agli ex direttori generali del ministero e ad altri funzionari. In particolare ad essere insigniti della medaglia d'oro furono Carmelo Calamaro, Giovanni Filippi, Ugo Frascherelli, Francesco Nazareno Padellaro, Roberto Paribeni, Francesco Salvagnini, Giovanni Scangam Leonardo Severi, Manfredo Tovajera, Luigi Trivelli e Luigi Volpicelli; della stella d'argento Collatino Collalto e Settimio Sterpa⁶⁸.

La Stella d'oro fu consegnata anche ai docenti delle scuole secondarie tra i quali Umberto Leoni e Giovanni Staderini del r. ginnasio liceo Tasso di Roma. Fu, anche in questo caso, direttamente il ministro a consegnare ai due insegnanti presso l'istituto l'onorificenza, soffermandosi, in modo particolare, a ricordare il ruolo di studente avuto nel liceo romano e quello come «antico maestro» di Staderini⁶⁹. Il giornale ricordava come negli anni che avevano preceduto la prima guerra mondiale i due docenti si erano fatti promotori delle gite archeologiche promosse dai Diritti della scuola. Tra gli insigniti della stella d'argento, figurava la prof.ssa Maria Romano che aveva tenuto la presidenza dell'istituto magistrale Margherita di Savoia di Roma⁷⁰. Ma tra i benemeriti spicca il riferimento ad Adriano Olivetti, responsabile dell'impresa all'epoca già nota per le «singolari provvidenze assistenziali a favore dei suoi operai e delle loro famiglie» ma anche per l'istituzione nell'ambito dello stabilimento un asilo-giardino. Una istituzione che, come segnalava nella sua relazione preparatoria l'ispettore scolastico Giuseppe Brunetti, quotidianamente durante l'orario di lavoro – dalle 7 alle 18 – assicurava cura ed educazione ai sessanta bambini in età prescolastica, figli degli operai e delle operaie dell'impresa. L'asilo gratuito, gestito da due insegnanti, era aperto tutto l'anno ad eccezione delle due settimane di ferie estive e distribuiva altrettanto gratuitamente i grembiolini, i costumi per la cura del sole, i sandali. La struttura prescolastica assicurava anche l'assistenza sanitaria e la refezione. Accanto a tali servizi la Olivetti, assicurava anche le colonie estive ai bambini iscritti e per tutte queste ragioni sin dal settembre del 1937 era stata proposta dall'ispettore come «altamente benemerita» per il conferimento di un diploma di benemerenzza di prima classe⁷¹. Un riconoscimento che giunse con la concessione della Stella al merito nel settembre del 1941⁷².

⁶⁷ *Stella al merito della Scuola*, BUMPI, vol. 67, n. 5, 1940, Parte II, p. 325.

⁶⁸ *Consegne della Stella al merito della Scuola*, in DS, vol. XLII, n. 4, 10 novembre 1940, p. 58.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Roma scolastica*, DS, vol. XLII, n. 3, 30 ottobre 1940, pp. 44-45.

⁷¹ Relazione del R. primo ispettore Giuseppe Brunetti del 13 settembre 1937 in ACS, b. 22, f. 18, sf. Aosta. Si veda anche il verbale di visita del 13 settembre 1937.

⁷² *Diplomi di benemerenzza e Stelle al merito della Scuola*, BUMPI, vol. 68, n. 47, 1941, Parte II, p. 3380.

La potencia pedagógica de los cuentos de hadas

Andrés González Novoa
History and Philosophy of Science,
Education and Language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
agonzaln@ull.edu.es

Tatiana Castañeda Acosta
History and Philosophy of Science,
Education and Language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
tatianaacosta.35@ull.edu.es

María Daniela Martín Hurtado
History and Philosophy of Science,
Education and Language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
mmartinhu@ull.edu.es

The pedagogical potential of fairy tales

ABSTRACT: The fairy tale that comes from orality and becomes literature contains a pedagogical power that adapts to every age and culture. In times of psychologization and technologization of education, facing the colonization of knowledge from the techno-scientific pact, we find, as if it were a sociology of absences, small stories, those that make up the bonds of intimacy-community between people. The story offers an inexhaustible potential of resources for the development of the dialogue of knowledge and the politics of recognition. The morphology of the short story offers the possibility of recovering space and time for the «I that is part of the you», and prospectively, a subversive and multicultural capacity to expel the «they» of ethnocentric frontierism. We will relate how in these forgotten histories, there is a historical-invariable trace of communitarian truth.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogy; Orality; Citizenship; Community; XX-XXI Centuries.

1. *Érase una vez los cuentos*

Every life is in many days, day after day. We walk through ourselves, meeting robbers, ghosts, giants, old men, young men, wives, widows, brothers-in-love, but always meeting ourselves. (Joyce, *Ulysses*)

El ser humano, como especie sujeta a los rigores de la vida, para vencer a la muerte y al miedo que produce la amenaza constante de ésta, comparte información vital para la supervivencia, dicha fluctuación de datos genera lazos iniciales que producen el sentir fuera de uno mismo (¿porqué sino la antropología del rostro?), hilan un tapiz de pasiones compartidas, el lienzo donde habita, con nosotros, el otro como ser sufriente, como igual. Surgen pues las primeras leyendas donde hombres y mujeres que padecen dolores infinitos, sacrifican sus fuerzas para que los demás no sufran¹. Héroe que utilizan sus desmedidos poderes para el beneficio o dominio de los débiles, creando una melodía que reconocemos como de lo nuestro o de lo ajeno: La victoria moral de Sinué sobre las tradiciones hegemónicas, el protagonismo en la vida de *Los dos hermanos ramésidas*, el miedo que brota de la vanidad en el *Tesoro de Ramsésino* de Herodoto, el poder de *Pantea muerta*, sin las cadenas de Ciro en los cuentos de Jenófote, la inteligencia de la *Matrona de Éfeso* de Petronio, prefiriendo colgar al muerto que matar al vivo, el cuento de la lechera del padre Somasarmán en el *Pantchatantra*, el sacrificio de la liebre en los *Jatakas* budistas refiriéndose a la ira de los mansos, la voz de Gunadhya en la difusión de los cuentos de Somadeva, la envidia y sus males en los prejuicios de Thoudamma Sari, la enseñanza de Shahrazad hacia la sordera en *Las mil y una noches*, las pequeñas voces; las anécdotas que difieren de la gran historia de los miedos de Ibn Asim de Granada, el valor de la seducción frente a la fuerza en la *Historia de Sindband*, la importancia de la complicidad en la relación padre e hijo de la *Disciplina Clericales* de Pedro Alfonso o la reflexión profunda y serena de Paydeba, cabeza de los bramanes aleccionando en la prudencia al rey Dibxalim en el *Calila y Dimna*². En cada una de las pequeñas narraciones encontramos situaciones en las que al paso del tiempo, se sigue enfrentando el ser humano.

La historia, ese gran relato de reduccionismos aliados del miedo, encuentra al humano pensamiento ensimismado, integrado en una coqueta esfera de vanidad donde hospeda ciegas pasiones como una excusa neoliberal para eludir sus responsabilidades como ciencia de la verdad pasada³. Desde la evocación de las perversas posibilidades, el miedo se escuda en el acto dual entre lo ignorable; lo que no conocemos por las ínfimas dimensiones de nuestra esfera social y lo

¹ M. Eliade, *Mito y realidad*, Barcelona, Barcelona, 1985.

² R. Menéndez Pidal, R. y F. Rico, *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve*, Barcelona, Editorial Planeta, 2002, Vol. I-II.

³ Z. Bauman, *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2007.

creíble; lo que no podemos conocer por su opacidad. Es aquí, en un proceso integral de la humanidad, cuando aquellos referentes de lo deseable se tornan en dogmas para la legitimación de las naturalezas fuertes, frente a las naturalezas diversas. Se disuelve el sentido de pertenencia a la comunidad y por ende el concepto de ciudadanía. Lo común contrario al individualismo predatorio del neoliberalismo se da cuando los ciudadanos deliberan para determinar que conviene a la ciudad y que es justo hacer. Vivir juntos no significa pacer juntos, tampoco es ponerlo todo en común, más bien poner en común palabras y pensamientos, es producir, mediante la deliberación y la legislación, costumbres semejantes y reglas de vida que se aplican a todos aquellos que persiguen un mismo fin. Hacer de la práctica de la puesta en común la condición misma de todo lo común, en sus dimensiones afectivas y normativas. Lo mismo que señala Bauman (2003) «cuando el ser humano tiene posibilidades reales de ser independiente, la sociedad ya no es aquella suma de individualidades sino el conjunto de las mismas».

Estas potencias que Vattimo⁴ atribuye al pensamiento débil, sin embargo, integradas en esferas más íntimas, florecen desde lo pequeño, desde su inmanencia, para trascender de corazón a corazón hacia lo comunitario. Las potencias pedagógicas; leyendas, fábulas, anécdotas, cuentos apólogos o mitos, frente al roble ya crecido, son las semillas aristotélicas, las que simboliza con acierto el eje relacional entre personas en el mundo⁵. Los personajes no se dejan conducir por los prejuicios de su época y son capaces de escuchar al otro y una vez roto el silencio individual-narcisista, a reírse de sí mismos; a conocerse como tales entre coetáneos, en un tiempo y en un espacio⁶. La integración del pasado en un presente con intención de futuro, coherentemente, pasa por la potencia, por la posibilidad inherente al libre albedrío a través del reconocimiento de nuestra propia estupidez; nuestra insuficiencia ante el frío que produce lo infinito.

Comparemos los dos ulises con la intención de dar cierta claridad a esta brújula sin norte. La odisea homérica que enfrenta al ser humano a pecho desnudo contra los mitos, responde a una visión del mundo bélica, trabada en artificiales códigos de honor y cimentada sobre el egoísmo. El argonauta griego responde con sus actos a la propia vanidad, son la gloria y el honor el único anhelo de su alma. En tanto, la persona desprendida, paciente, pacífica, inteligente y recíproca, es Penélope. Ella, en tanto responde a la pasión compartida del sentir del otro, es el modelo que posibilita y no dogmatiza; el sendero hacia la felicidad. La otra visión, la que ofrece el irlandés Joyce, en cambio, retrata la posibilidad de Ulises y Molly, seres contradictorios, pero

⁴ G. Vattimo, *La sociedad transparente*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

⁵ H. Bloom, *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*, Barcelona, Anagrama, 2003.

⁶ A. Risco, *Literatura y fantasía*, Madrid, Taurus Ediciones, 1982.

seres que, conocedores del sufrimiento del otro, reconociéndose, posibilitan la convivencia y la felicidad, alejados de verdades absolutamente ajenas a su propia experiencia en el mundo⁷.

¿Cómo ha pasado el navegante griego de cruzar lugares exóticos, de enfrentarse a las fuerzas de la naturaleza y de portar cetros divinos, a pasear por las calles de Dublín para que Molly pueda pasar la tarde con su amante?

Dejemos la pregunta en el aire, ya recogeremos con el otoño sus inquietudes. Sigamos con curiosidad dónde llegó aquel primer modelo de acto aristotélico; Ulises. El ciudadano ateniense se tornaría en romano, este hijo del imperialismo se divinizaría en el medievo, se sobreestimaría en el renacimiento, racionalizaría en la ilustración, para terminar como youtuber en el presente. Una búsqueda de la perfección que responde a la peor discapacidad humana, la ausencia de compasión. El recorrido con sus matices, responde con frecuencia apológica al pensamiento único proveniente del pacto saber-poder tecnocientífico, a la fóbica necesidad de ignorar la presencia del otro, de someterla a la nuestra o de afinar el entorno a nuestro capricho. En cambio, en algunas ocasiones, no parece primar la necesidad de escuchar al otro, de mirar al otro, de compartir, de sacrificarse, de ceder, de aprender, de convivir. En otras ocasiones se dan a conocer, gracias a su ardua y brillante labor de divulgación, ciertas cuentas de ciencia, filosofía e historia que precisamente buscan la escucha del otro, la interacción a través de diálogo y debates, creando una comunidad interesada en el intercambio y la atención en la otra persona. Si bien es cierto que estos perfiles van ganando terreno respecto a la anterior deconstrucción del ideal del ciudadano aristotélico, el tiempo no concede descanso y devora a su paso. La única medida para dirimir los conflictos de interés, en más de diez mil años de existencia, sigue siendo la fuerza, venga ésta de donde quiera venir.

Los modelos que hoy siguen representando nuestro ideal épico, Indiana Jones, Superman, Tarzán, Flash Gordon, Batman, James Bond, Conan el Bárbaro, y todos los que puedan imaginar en este nuevo Olimpo, siempre utilizan la violencia con la excusa del bien, no sólo son jueces arbitrarios, sino verdugos diligentes. En tanto, existen otros modelos, que sin el eco hormonal de la sangre, propician mayor bienestar al conjunto, que lejos de euforias, de efectos halos o detonantes masivos, descubren la anónima felicidad a los demás, los invitan a participar de otras esferas vitales. Sócrates preguntando o Momo⁸ escuchando, invitan al otro a reconocerse en ellos. La identificación del otro como igual parte, del conocimiento de uno mismo y a la vez, de nuestra dignificación en la dignidad del otro⁹.

En el aparente mejunje que ofrece la anónima obra que consolidó la tercera invasión cultural en Europa – el pasado a través del Renacimiento, el futuro

⁷ U. Eco, *Las poéticas de Joyce*, Barcelona, DeBolsillo, 2011.

⁸ M. Ende, *Momo*, Madrid, Alfaguara, 2007.

⁹ R. Bartra, *El salvaje en el espejo*, Barcelona, Destino, 1996.

en América y en Oriente –, en *Las mil y una noches*, nos ofrece gracias a los trabajos de Gelber un campo de desarrollo desde el Ulises griego al irlandés. Pues lejos de ser una compilación alocada, lo que trajo Galland a Francia respondió más bien al exotismo, que al encuentro de culturas. En *Las mil y una noches* sin embargo, existe un entramado dramático enjundioso. Sahriyar es un rey generoso, que contempla como todo en lo que confía, se marchita. Junto a su hermano descubre como mujer, criados y esclavos lo han traicionado. Pierde la fe, ejecuta a todos los traidores y comienza su nueva vida instalado en la locura. Ordena, como Herodes, que la hija menor de cada noble esté dispuesta a casarse con él, para morir tras la noche de bodas. Así pues, la virginidad y la muerte serán las garantías de la fidelidad. Por otro lado, tenemos a Shahrazad, la hija mayor del visir y por tanto, exenta del capricho del rey. Ella, como Judith, se torna en la heroína que se sacrifica para salvar a los demás. Entonces, tras el acto amatorio, ella, utilizando las lágrimas, solicita la presencia de su hermana, Dunyazad, la cual le pide que le cuente alguna historia. Aquí comienza la pacificación del rey. Los primeros cuentos giran en torno a los peligros de administrar la justicia a quienes te hacen un favor. Cada historia posibilita otra en su corazón y así llega el alba, a un rey entregado a profundas meditaciones y a una Shahrazad dejando el cuento en un punto caliente. Salva así la vida cada día, pero lo esencial, es el proceso que se desarrolla entre los dos. Él pasa por apresurar a apasionarse, ella comienza a coquetear y de los cuentos morales pasa a anécdotas e incluso a historias cotidianas. A partir de las quinientas noches, la segunda parte parece más de relleno que de interés. Pero poco a poco, ella le ha enseñado a escuchar, y él, comienza a confiar. La historia termina con Shahrazad con tres hijos y sin un cuento más, ante la mañana 1001. Tenemos pues un cuento en el que los protagonistas no triunfan imponiendo su fuerza, los protagonistas triunfan por que se escuchan, porque depositan un tiempo destinado al otro, porque participan del interés del otro, porque en definitiva, conviven¹⁰.

Ante la llegada del invierno, el sosiego de la taberna nos devuelve como sed de viajeros, la pregunta en torno a la dicotomía entre Homero y Joyce, entre el acto del héroe hecho como sueño de perfección de los que temen, y la potencia del humano hecho como sueño de imperfección de las que cuidan. Anticipamos la reflexión que nos desliza en estos vericuetos; la estructuración del mundo de las ciudades en torno a la desorientación viene dado por la selección de malos sueños, o lo que es lo mismo: Los cuentos, las leyendas, los mitos, responden por necesidad a la compasión humana, y por abuso, a la vanidad del individuo¹¹.

¹⁰ J.L., Borges, *Cansinos Assens y Las mil y una noches*, in *Textos recuperados*. 1956-1986, Buenos Aires, EMECE Ediciones, 2003, pp. 53-55.

¹¹ E. Grassi, *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*, Barcelona, Anthropos, 2003.

2. La potencia y el acto de los cuentos

Ma perché tanto sovra mia veduta / vostra parola disiata vola, che piú la perde quanto piú s'aiuta. (Dante, *La Divina Commedia*)

Decía Cervantes que existen «fábulas milesias, que son cuentos disparatados que atienden solamente a deleitar y no a enseñar, al contrario de lo que hacen las fábulas apólogas, que deleitan y enseñan juntamente»¹². Atribuía con ingenio la división entre los cuentos que volaban de boca en boca sin esfuerzo, y aquellos que necesitaban de la interpretación del narrador; unos nacientes de la creación colectiva, los otros del ingenio individual. Ambos sirven para el deleite humano, pero ¿sirven ambos para mejorar el conocimiento que tenemos del extraño, del diferente a nosotros?¹³

Analicemos primero la relación entre cuento y aprendizaje y quizás podamos intuir ciertos aspectos propios e impropios de nuestro actual devenir en el mundo. Advertir que frente a la creciente aparición del cuento como píldora de la salvación, el cuento, en sí, es un fin pedagógico¹⁴. El reconocimiento del cuerpo y de la voz humana y de sus efectos en el otro, a través de la expresión, posibilitan el desarrollo del niño junto a los demás, asimismo propicia que las imperfecciones lejos de actos despreciativos, se tornen en potencias de aprendizaje¹⁵. El cuento se escucha, se cuenta, se reflexiona, se comparte, pero no se puede imponer, por lo menos no en el plano pedagógico¹⁶. Por ello, el narrador requiere de una imprescindible sensibilidad con el otro, el maestro por ende, de una sensible capacidad de escuchar. La pedagogía es el arte de escuchar, y solamente se propicia un ritual de entendimiento, cuando se descubre al otro. El cuento dentro del desarrollo expresivo, fundamenta el aprendizaje en el conocimiento de los demás, en el reconocimiento de su dignidad, en la defensa de la diversidad, en la coherencia de la convivencia.

La moraleja o la enseñanza moral del cuento es el corazón del proceso. Los medios se tornan en el artificio pasional de la historia, pero es la propia experiencia colectiva la que los convierte en tradición posibilitadora; es la ambición sin duda, la que los carcome en dogmas. Sin embargo la enseñanza moral del cuento no se haya en forma de verdades de fe, sino en la potencia de lo que podría pasarle a cualquiera, la traslación de la pregunta al otro sobre sus

¹² M. Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, capítulo XLVII, Barcelona, Ediciones Océano S.A., p. 492.

¹³ M.L. Shedlock, *El arte de contar cuentos*, Málaga, Editorial Sirio, 2001.

¹⁴ T. Castañeda Acosta, P. Domonell Morales, A. González Novoa, *Pedagogía y Oralidad para la Educación Sostenible*, in J.A. Marín Marín, J.C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (edd.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, Madrid, Dykinson S.L., 2021, pp. 322-335.

¹⁵ G. García Márquez, *Cómo se cuenta un cuento*, Santafé de Bogotá D.C., Editorial Voluntad S.A., 1995.

¹⁶ G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Argos-Vergara, 1983.

sufrimientos, la de comprender que las distancias y la cultura no han logrado borrar las huellas de especie biológica, de pertenencia a la comunidad¹⁷. El cuento ofrece la posibilidad dialógica que requiere lo pedagógico, fusiona la enseñanza moral, no a través de la reproducción, sino de la retórica, de la transformación, del descubrimiento, del aggiornamento¹⁸. Por ello, no podemos despreciar la bella obra de Homero, pero estamos moralmente posibilitados a descubrirla entre nosotros, en nuestra propia experiencia con los demás. La intención pedagógica en *La Odisea* no es disfrutar de los versos homéricos, sino identificar los errores de Ulises con nuestros propios pecados.

Es complicado hablar del cuento con rigor, cuando peyorativamente nada en la abundancia de los mediocres, pero aun así, no podemos perder la perspectiva de lo mejorable. El cuento lejos de comprender el ejercicio de una lectura ligera, de un entretenimiento barato o de un medio didáctico moderno, es un ritual primigenio en el cual varios seres humanos ofrecen sus penas y escuchan el lamento del otro, que sufren por aquellos que sufren, que aprenden de los errores, aunque se puedan inventar otros¹⁹. Es el cuento en la escuela una posibilidad de encuentro entre el maestro, el alumno y el mundo, una triada íntima de esferas compartidas, una enseñanza colectiva que no muere ni termina, transita de boca en boca, de pasión en pasión, girando en torno de una necesidad imperiosa, la única forma de ganarse el amor del otro, es vaciándonos del yo hacia el nosotros²⁰. Aprender a leer es aprender a estar solo, aprender a contar es educarse para convivir.

Al referirnos a las potencias, nos inclinamos y apoyamos en la idea del círculo de la potencia de J. Ranciere, que se refiere a la apertura – en la persona y en la pedagogía – de esa cualidad de poder, de ser capaz; que habilita la posibilidad de que aquel aprenda algo que el maestro ignora, bajo la creencia confiada de esa posibilidad. Es la respuesta afirmativa a que se puede enseñar eso que se ignora, de la misma manera en que se enseña lo que se sabe²¹. Los cuentos se retroalimentan y generan una relación dialógica que se expresa en las esferas internas y externas, en lo propio y en lo común, enseñando lo que no está planeado al mismo tiempo que refuerzan los pilares que los justifican. Es interesante, teniendo en cuenta que están sujetos por fuerzas siempre en disputa: la tradición y la innovación, al mismo tiempo que navegan en ventanas que conectan historia y cultura, consolidando los procesos antropológicos.

Narra un cuento una vez, dos veces; a la tercera probablemente haya transmutado, en esencia o en categoría, convirtiéndolo en algo diferente, o atinando aún más su cometido.

¹⁷ G. Jean, *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene Editorial, 1988.

¹⁸ J. Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona, Paidós, 1981.

¹⁹ E.M. Meletinski, *El mito, literatura y folclore*, Madrid, Akal, 2001.

²⁰ A.G. Novoa, *Las hadas no regalan besos. Oralidad y Pedagogía*, «Mnemósyne», 2014, pp. 10-13.

²¹ J. Ranciere, *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007, p. 13.

Esto solo deja entrever una gran fuerza epistémica, de construcción de sentidos y significados que maduran en la posible construcción de reacciones vertebrales para la vida, creando modos de *estar siendo* en el mundo, y que son respetuosos, o al menos amables, con las realidades materiales y existenciales de la persona, y con los espacios – cualquier que sea, físico, en sus mil formas, o fantástico, de construcción libre – como espacios de conocimiento significativo.

A su vez, la potencia pedagógica del cuento permite generar una visión – otra – de los paradigmas del modelo mundo, una que no persigue necesariamente las lógicas tecnocientíficas a la hora de explicar la historia, lo valioso, lo necesario, lo utópico y lo distópico, lo urgente o lo pertinente; y crea un modo de pensamiento que no se limita a lo causal, ordenado, lineal.

Aquí es donde se generan sentidos de compromiso con las subjetividades y las realidades concretas, sentidos proactivos en imaginación y acción. Los cuentos con las personalidades, las hazañas, las pérdidas, lecciones, obstáculos, victorias, amores y lutos generan espacios para nombrar lo no nombrado, articular arte, crear cultura, observar aquello que es radicalmente humano y forjar el carácter singular. En este sentido, los cuentos tienen una especial disposición para presentar saberes *tenebrosos*, el hedor y la realidad carnosa ante cual los conocimientos sabios, pulcros, pierden importancia, manteniendo en una posición de espectador distante al que desde la primera persona ha convivido con las tinieblas.

Ahora, como ya se ha dicho, no hay un sentido finalista en la formulación pedagógica, aunque si hay propósitos, y muchos: construcción ética-política, desenvolvimiento individual, anclaje al contexto, propuesta de otros modos alternativos de vida, reconexión con ideales de justicia, cuestionamiento de verdades encajadas, promoción de la libertad y la dignidad. Tiene métodos y estrategias, a veces público específico, tiempos, recursos, marcos de acción. El cuento es de todos y todas, para todos y todas, en todo y para todo momento, y su intención es la de invitar a *habitar*. Habitar paisajes y el propio cuerpo, donde habitar es, en palabras de R. Kusch, un lugar donde no se puede ser indiferente a lo que ocurre²².

El cuento es la potencia literaria y oral de lo que puede llegar a ser cada dignidad humana si otro la escucha. La libertad es el principal campo de estudio de la imaginación, por lo que es la imaginación la potencia pedagógica del cuento; el desarrollo de la escucha frente a los prejuicios, de la oportunidad frente a los dogmas, de la valoración del otro en función de la experiencia y no de actos hegemónicos²³. La democratización pasa por la capacidad del ser humano de sentirse parte de la historia, de las sociedades, del mundo. La potencia pedagógica del cuento no está en el cuento en sí, sino en la posibilidad

²² R. Kusch, *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976.

²³ B. Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1979.

de forjar protagonistas, y no actores secundarios en el consenso entre humanos a través de la homogeneidad, de la anamnesis que propone la mayéutica²⁴.

Hay cuentos en los que la potencia pedagógica se refleja en la mujer y su significancia. Donde ella y solo ella eleva su voz junto con sus iguales, las que han estado en la sombra, las que han intentado callar y no lo han conseguido. Los cuentos sobre brujas se nutren de lo humano, de la historia, de la sociedad sobre el individuo, de la valoración del otro y las comunidades con prejuicios, buscando aprender de ellos, de mostrar la verdad, de usar la imaginación y la realidad para arrancar la verdad y mostrarla como es. Y así es como se convoca un aquelarre

Un aquelarre con las amigas luchadoras, las sensibles, las duras, las solitarias, las colectivas, las amantes, un aquelarre de mujeres brujas. Un aquelarre para nosotras. Invitaré a Arminda, podrá traer a sus niños, ya que fue madre tan joven y sin desearlo. Llamaré a Maruca que dejó su casa, su huerta, sus hayas, con la promesa de que Pancho se ocuparía de ella, no lo volvió a ver más y siempre lo esperó. A Severina, viuda tempranera de nueve retoños, huidiza, que traga la libreta para escribir conjuros. Candelaria, madre soltera expulsada de la empresa injustamente por su maternidad. Buscaremos un sitio solitario, sin ruidos, solo el mar y la luna llena. Y entonces, sonriendo por el encuentro, temblando por la emoción, gritaremos fuerte para el olvido, para el dolor, para la esperanza. Bailaremos, beberemos, comeremos, cantaremos y, si la luna lo tiene a bien, haremos un conjuro para la felicidad, para la sonrisa y la libertad. Porque ya no sirve llorar²⁵.

3. *El nacimiento del cuento y el amanecer de la pedagogía*

Imaginemos con ellos a un hombre que una vez fue mordido por un animal y que, en su actividad de caza, encuentra herido a un desconocido, a un extraño de su tribu. El cazador sabe lo que siente el otro, porque ha sido protagonista del mismo sufrimiento. En la necesidad compasiva que nace, florece también otra necesidad: el lenguaje. (Novoa, *Las hadas no regalan besos. Oralidad y Pedagogía*)

Tanto en *El Crátilo*²⁶ como en el *De Magistro*²⁷, y en el *Ensayo sobre el origen de las lenguas*²⁸ encontramos preguntas inevitables; ¿por qué la palabra?, ¿para qué el lenguaje? Tres hitos históricos que sin embargo, desde la imposibilidad, afrontarán no sin vértigo, el juego de las intuiciones. Observan lo innecesario de

²⁴ A. González Novoa, P. Perera Méndez, M.L.C. González Luis, *Educación, palabra e inclusión: cuerpos prisioneros, narraciones de libertad*, in E.J. Díez Gutiérrez, J.R. Rodríguez Fernández (coord.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Madrid, Octaedro, 2020, pp. 919-931.

²⁵ C. Guimerá Ravina, *El akelarre. Perdonen que no me calle*, Centro de cultura popular Canaria, 2017.

²⁶ Platón, *Crátilo o Del lenguaje*, Madrid, Editorial Trotta, 2002.

²⁷ A. de Hipona, *El maestro o Sobre el lenguaje*, Madrid, Editorial Trotta, 2003.

²⁸ J.J. Rousseau, *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, Bogotá, Editorial Norma, 2002.

la comunicación verbal para lo imprescindible, esbozan modelos de ancestros gesticulantes ante el mamut o bajo el acto reproductivo, no encuentran en lo necesario pues, al lenguaje. Ante lo evidente, emerge la pasión de los soñadores: la imaginación, la magia que posibilita el encuentro frente a las distancias físicas y culturales. Imaginación, musa galante con Mnemósyne, eso sí, más ligera, susurra imposibles que con frescura, se tornan en nuevos caminos, en nuevas formas de mirar al mundo, y al otro.

El lenguaje es propio a la especie no por instinto de supervivencia, cabe entonces la otra posibilidad, la imaginada; lo que no es necesario pero nos es imprescindible, lo que no es útil pero nos es fundamental, lo que no tiene valor pero merece la pena, en definitiva, lo sensible²⁹. La pasión, los sentimientos, las emociones, para llegar al otro, necesitan de la expresión, ahí, en lo impensable, ahí quizás si tenga sentido la palabra.

La necesidad de expresar nuestro sufrimiento interior al otro nos mueve a romper el silencio, y poner el corazón en la boca, rebasar la profunda distancia con el otro, ampliando en definitiva, nuestro campo de experiencia en el mundo; descubriendo en la historia, el espíritu y lo soñado, como parte irrenunciable de nuestra esfera vital³⁰. Las primeras palabras llevan con el viento las primeras decepciones del ser humano, producto de la reflexión de su experiencia en el mundo³¹. Esas primeras palabras, nada gratuitas, son enseñanza, son cuentos, son aliento. Esas palabras ajenas al abuso, esas historias sin autor, aunaban el sentido más profundo de la pedagogía; la necesidad del otro diferente a nosotros como requisito imprescindible para la felicidad.

Leo Frobenius³², en el primer tercio del siglo XX, en el hogar de los BenaLulua, observó mientras estudiaba leyendas y mitos de África a una vieja a la cual consideraban la loca de la tribu. La anciana, había perdido por una disputa entre hermanos a su marido, había pasado tanto tiempo en aquella delirante tragedia que narraba su historia como un hecho bíblico, en tercera persona. Frobenius volvió tiempo después al territorio BenaLulua, y sorprendido descubrió el nacimiento de una fábula³³. Los niños, con gestos y juegos de voz, narraban la historia de la vieja que se había vuelto loca por una disputa de hermanos. La vida humana se tornaba a través del sacrificio en tradición para una mejor suerte de los siguientes. La enseñanza moral sobre la que hacía hincapié la nueva fábula se podría resumir así: Es imposible arrancar una hoja sin que la rama no sienta su desnudez.

Así, desde aquellas narraciones, partiendo de la vida en el mundo, los cuentos acompañan al devenir humano, hasta el hoy presente. Los primeros cuentos dan

²⁹ G. Calame-Griaule, *Etnología y lenguaje*, Madrid, Editorial Nacional, 1982.

³⁰ A.J. Greimas, *En torno al sentido. Ensayos semióticos*, Madrid, Fragua, 1973.

³¹ M. Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México D.F., Editorial Siglo XXI, 1968.

³² L. Frobenius, *El Decamerón Negro*, La Coruña, El Viento, 2012.

³³ I. Calvino, *De Fábula*, Madrid, Siruela, 1998.

lugar a los mitos, a las leyendas, y a medida que crecen, se tornan en realidades, en nuevos espacios, en esferas de mayor colectividad³⁴. ¿En qué punto pues, el cuento pierde presencia y se torna en un género menor? Pensemos que si bien, los libros religiosos son compilaciones de cuentos, que la filosofía es la reflexión sobre los cuentos y que la ciencia es la negación de los cuentos, ¿Cuándo el humano pensó que es más importante progresar que convivir?

¿Hacia dónde han ido los cuentos y hacia dónde va el mundo? La pedagogía es un saber rector, un saber de saberes³⁵. No puede entonces, convivir con lo fragmentario o lo tuerto, es más, dejaría de ser lo coherente que merece si perdiese la perspectiva vital: Formar a seres humanos para la convivencia con el otro y para el desarrollo de sus dignidades. Invertir la dicotomía potencia-acto aristotélica para dejar de historiar en beneficio de héroes que han logrado la gloria afines a unos medios bárbaros, descubrir en el cuento esas pequeñas historias de pequeños héroes que sí lograron la gloria a través de unos medios gloriosos. En tanto, lo pedagógico no puede resignarse al capricho de unos ídolos con pies de barro, sino posicionarse categóricamente en lo esencial, lo que nos une como humanos en nuestras íntimas esferas vitales³⁶.

Oralidad y Pedagogía se tornan en una posibilidad prospectiva del pasado, en otra forma de mirar al otro, como potencia de lo amable. No existe ni siquiera literatura infantil de supermercado que reúna las mínimas condiciones para tan estructural proceso, sólo cabe en lo pedagógico, la buena literatura, la apóloga, la que desnuda de recitadores y acróbatas, responde a la construcción colectiva de los humanos, relacionándose, descubriéndose³⁷. Estas historias se van limando, esencializando, alejándose de adornos, hasta quedar poco a poco, tan livianas, que pasan de boca a boca y de lengua a lengua, cruzan los océanos e identifican antípodas, en pequeñas acciones humanas, públicas, no publicitarias³⁸.

El cuento como la pedagogía, no puede ocultar las visión del otro, no puede narrar sólo una postura, no puede en el peor de los casos, engañar. Convertir el cuento de *Caperucita Roja* en una historia ñoña y racista, es ser cursi y racista. En cambio, narrarlo como nos llegó, en un mundo de nuevos inmigrantes africanos en Europa, como un alegato contra el racismo de los poderosos y una reacción femenina de valentía y respeto al otro, dota al cuento del motivo por el cual atraviesa fronteras como la niebla³⁹. Pero no podemos pensar que la actual infantilización de la pedagogía y de la oralidad, haya contaminado la potencia

³⁴ G. Durano, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 1982.

³⁵ E. Belenguer Calpe, *El Naturalismo Pedagógico*, Madrid, Editorial Síntesis S.A., 2004.

³⁶ A. González Novoa, *Mito y Paideia. Una hermenéutica desde la dramaturgia*, in T. Oñate Zubia et alii (edd.), *Crítica y crisis de Occidente. Al encuentro de las interpretaciones*, Madrid, Editorial Dykinson S.L., 2013, p. 173.

³⁷ P. Ricoeur, *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI Editores, 2004.

³⁸ V. Propp, *Morfología del cuento*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1981.

³⁹ A. Hâmpaté Ba, *Aspects de la civilization africaine*, París, Présence Africaine, 1972.

de ambas, por lo menos de forma definitiva. La multitudinaria voz humana sigue hablando en cada rincón que escapa a lo publicitario. Cerrar este efecto constante en la historia, a la escuela, apunta en el hoy, donde la pedagogía comenzó a perder imaginación y elegancia.

La identificación del cuento en lo pedagógico no puede ser un arte publicitario, no debe consolarse en lo didáctico-estético, pues, lejos de ser una herramienta simple de infantilización lúdica de lo educativo, es una forma de descubrir el mundo no desde los relatos de reyes o dioses, sino desde los ojos de humanos iguales a nosotros. La horizontalidad íntima del cuento se opone con firmeza a la verticalidad exterior de la historia⁴⁰. Frente al frío neoliberal de contemplar el mundo como exactitudes matemático-jurídicas-psicologizantes, la alternativa también en nuestro pasado, se encuentra en lo imposible, o en posibilitar lo imaginable.

La idea de defender la diversidad humana, sin imaginación, está tan cerca de la estupidez, que, como decía Séneca, sólo le falta contar un cuento a un diván, para caer en ella.

4. *La potencia feminista en los cuentos de hadas*

Every time someone says 'I do not believe in fairies', somewhere there's a fairy that falls down dead. (Tinkerbell, *Peter Pan*)

En el siglo donde se amplía el rango de la educación al aprender a ser, puede servir de ejemplo clarificador la historia de las hadas, en relación íntima al eje de nuestra reflexión; todos los seres humanos somos discapacitados en tanto que necesitamos del otro para sobrevivir, y para ser felices.

Lejos de los cuentos nominales (los que firman las autoridades que generalmente ofrecían tributo a los desalmados tiranos de su época), las pequeñas historias, las voces de los humanos de a pie, contienen mucha más historia. La pedagogía pues, frente al artificio del naturalismo, lejos de afincarse en islotes de egoísmo ilusorio, debe asentarse en el conflicto de convivencia en las grandes esferas sociales, en actitud poética, debe evocar la constante alerta en el consenso. Esa es la naturaleza y la fuerza del cuento, la evocación, la potencia con la que entiende al otro. El narrador, al alejarlo de sí mismo lo universaliza, lo comparte, ya no es de uno, es colectivo. Este ofrecimiento de uno para que el otro entienda una historia que le es extraña es el ejercicio pedagógico más común y diferenciador de la raza humana. Un cuento apólogo es aquel que sin perder su sentido, adquiere emoción en la sensibilidad del otro. Invita al otro de una experiencia ajena que ha vivido en primera persona, lo

⁴⁰ T. Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*, México, Premiá Editoria, 1987.

lejano se aproxima, lo extraño se acepta, lo injusto se corrige, la belleza se ama. El cuento como alternativa a un pasado legitimador de la violencia, se erige como constructor de puentes entre esferas humanas para el tránsito de fluidos vitales de trascendencia en el otro, de dependencia comunitaria.

Es aquí, junto a la belleza, cuando entran las hadas. Sus cuentos, donde no siempre se requiere su presencia, son no más ni menos que denuncias sobre lo injusto de la situación de la mujer en el mundo, por los prejuicios. (Lo cual no las exime de sus propios prejuicios y sus propios deméritos pasados). Los cuentos de hadas reflejan a mujeres que viven en el mundo como mujeres, no como títeres. Viven aventuras, afrontan lances, caen de rodillas y se levantan, protegen a los débiles y en definitiva, participan de sus dignidades. Pero no son grandes por ser mujeres, son sus actos los que las dotan de mérito. Dichos cuentos, los cuales están mayoritariamente escritos por mujeres, son considerados la menor de las artes literarias y encima, sólo cobran cierto prestigio cuando algún afamado hombre firma al pliego. Y aun así, ofrecen interesantes ejemplos en los que la violencia no existe como solución. Su perspectiva marginal no responde al canon histórico, se tornan pues en lo pedagógico, como alternativa. Forman parte del repertorio memorístico del mundo, sin legitimarlo.

Los cuentos de hadas, reflexionan sobre un problema y ejemplifican la forma de afrontarlo. Los débiles, los niños y niñas, los diferentes, las mujeres, se sienten indignas, menospreciadas y golpeadas. Su temor es que pase la vida sin que hayan podido vivir, sin que hayan podido ser, lo que teme cualquier ser humano, desde que nace. Los cuentos pues, en respuesta a la misma lógica que los primeros, proyectan el sacrificio de los valientes protagonistas hacia la felicidad del colectivo. Algunas no quieren príncipes que las rescaten y las sometan al silencio perpetuo en altos torreones de ausencia, no quieren a caballeros que defiendan la pureza que no respetaron en su hogar, no quieren a falsos carceleros. Otras sí quieren la ayuda y cuidado, quieren que las rescaten de figuras malvadas, que defiendan su nombre y su hogar, que custodie de su familia. En el fondo, lo que buscan, lo que quieren, lo que desean, es que, a pesar de estas heroicas hazañas en las que se embarca el héroe, a ellas las dejen ser. La independencia, la voz propia, que el honor y valentía que pueda tener el héroe lo pueda tener ella con igual importancia y valía. Y no busca que se le dé más valor a ella solo por ser la figura femenina. Las hadas buscan, desean y luchan por la igualdad, porque no se las infra o sobre valore. Al fin y al cabo, todos y todas son seres mágicos que desean ser y hacer. Y esto implica, que lejos del acto que las sitúa en la historia (desde fuera), es la potencia (desde dentro), la que debe prestar atención.

Existen tantos géneros de cuentos como denuncias humanas frente a la estupidez. En cada momento de la historia, en cada parte del mundo, la injusticia, el miedo, la necesidad del otro para sentir el aliento de la esperanza, generan un cuento, basado en la experiencia pasada, en una potencia del presente hacia el futuro. Los cuentos de hadas sirven sin embargo, para evidenciar uno

de los mayores miedos; el respeto al dolor, la aversión a la fuerza bruta. Un mundo masculinizado en todas sus esferas, claudica mayoritariamente sus decisiones, al uso de la violencia. Lo que no implica que todos los hombres sean violentos y que las mujeres no lo sean, sino que esboza una característica que se ha desprendido por un prejuicio. El hombre utiliza una ventaja física para imponer, como otro podría haber utilizado la inteligencia, pero claro, en la historia que nos atañe, éste no es el caso.

En lo pedagógico, en relación a su fin último, el cuento ofrece la posibilidad de mirar en el mundo como parte de él, romper con la otra visión de la historia, la del ombliguismo y la xenofobia, la del machismo y la caridad, la del paternalismo y la verticalidad, la del sometimiento y la vergüenza. La visión totalizante e integradora de la pedagogía encuadra con la construcción colectiva del cuento a través del contacto de las diferentes esferas humanas bajo una atmósfera común. Evocar el pasado con inteligencia, escuchar al coetáneo como a un igual y mirar al futuro con sabiduría. Ya lo anunciaban las hadas en sus cuentos, cuando alguien las advertía de tímidas. No habrá hazaña ni grito que nos encuentre, no se forjará espada ni alfanje que nos dañe, no estaremos, hasta que no nos quieran.

Habitamos en tiempos donde la literatura infantil ha sido asaltada por elementos como la política, el mal uso del lenguaje o incluso publicidad. Las hadas siguen viviendo entre las letras de los cuentos, pero se han visto privadas de su fantasía para adentrarse en lo cotidiano, en donde no hay espacio para su ser, para su magia, para su esencia. Han sido despojadas de su naturaleza, de sus bosques encantados y sus mensajes puros para bañarlas en la purpurina y el rosa que envuelve errónea y fatalmente el universo femenino. La naturaleza y esencia de las hadas es la fantástica y curiosa diferencia entre ellas. Aventurera y diferente como Rosamaría, el hada que quería ser bruja⁴¹, justa como la Dama Blanca⁴², o malvadas como las poco conocidas hermanastras del hada madrina de Cenicienta.

Estas hadas, en cuentos de género menor, lejos de su valor literario, alcanzan un esplendor pedagógico digno de soñar. Quizás porque al descubrir la voz de esos seres, encontramos la mayor de las debilidades sistémicas de esta postmodernidad extendida desde el acto aristotélico: La capacidad para crear utopías exclusivas en torno a un modelo visionario, explicitación de la victoria en el mundo de la eugenesia darwiniana. O dicho de otra forma, la actual predominancia del animal, al que sigue siendo necesario humanizar. Por eso, las voces marginales, no pierden en ningún momento, su posibilidad de modificar el espacio de la historia, y ofrecer la movilidad que jamás tendrán los actos. La verdadera debilidad humana está en el abuso de sus virtudes, en la ceguera que

⁴¹ B. Minne, C. Cneut, *Hada Bruja*, Granada, Barbara Fiore Editora, 2013.

⁴² A. Cristina Herreros, L. San Vicente, *La Dama Blanca*, Santa Cruz de Tenerife, Diego Pun Ediciones, 2016.

provoca el poder, y la verdadera potencia de esta humanidad debilitada, está en sus debilidades, que no son otra cosa, que virtudes desdeñadas.

Dentro de esas virtudes desdeñadas, encontramos a las delicadas, traviesas y sentimentales hadas; En su envés, cuando alguien cree en ellas, audaces, intrépidas, poderosas. No piden preferencia de trato, pero tampoco regalan sus encantos a la fuerza. Las hadas no regalan besos.

Los besos, como menor distanciamiento entre personas, como anulador de diferencias visuales y culturales, es el objetivo literario del cuento. Un cuento, capaz de sacar al humano de las bambalinas de la historia. Un hombre que adquiere verdadero protagonismo no en *La Odisea*⁴³ sino en el día a día de Harold Bloom. Su dignidad diminuta frente al épico griego, está en la sonrisa de Molly.

Sueños, hadas, besos, intimidad, pedagogía, ¿que son los cuentos para ustedes? Háganse si pueden la pregunta al recordar alguna experiencia compartida, cuyo contorno les haga esbozar una sonrisa, o piensen en un mundo sin nadie más. Les dejamos con uno imaginado por Marc Laberge, donde susurran tras las primeras voces, los primeros huéspedes del mundo.

Caminaba una niña por el desierto con una sonrisa en el rostro. Un grupo de ladrones, al verla feliz y sola pensaron que tenía un gran poder. Aguardaron el momento preciso, se ocultaron tras una tormenta de arena y la atacaron. La ataron de pies y manos y la pusieron de rodillas. El jefe de los bandidos le pidió su poder y la niña no le respondió, no sabía a qué se refería. Él protestó diciendo que si el poder no era para él no sería para nadie, que allí yacería atada de pies y de manos hasta que el sol de la mañana la convirtiera en cenizas. Y así la abandonaron. El sol escapó entre las dunas y sus rayos dibujaron líneas de sudor por el rostro de la niña que, con los ojos cerrados, recordaba todas las historias que había escuchado y narrado, sintió las caricias de la calima y abriendo sus labios atrapó una ramita que viajaba sobre el viento. Se inclinó y comenzó a dibujar con la ramita sobre la arena, un cuerpo oblongo, cuatro patitas, una nariz alargada, bigotes, un rabo estirado, ojitos diminutos, orejas triangulares y dos hileras de dientes afilados. De la arena salió un ratón, mordió las ligaduras de la niña que siguió su camino por el mundo con su sonrisa en el rostro. Advierten las primeras mujeres y los primeros hombres que eso son los cuentos para la pedagogía, pequeñas hadas o ratones que en cualquier tiempo o lugar, nos sirve, por muy débiles que parezcamos, para enfrentarnos al miedo.

⁴³ Homero, *La Odisea*, Madrid, Cátedra, 1998.

Kashubian literature for children. Historical and literary notes

Daniel Kalinowski
Faculty of Philology and History
Pomeranian University
Słupsk (Poland)
daniel.kalinowski@apsl.edu.pl

ABSTRACT: The article describes the most important facts of the historical development of Kashubian-language literature in its variety of works written for the children's audience. In addition, theoretical and literary issues related to the reception target of literature and the problems of translating classic works of world literature for children into the Kashubian language were presented. The issues in the article are discussed in a problem-related and synthetic fashion – following the belief that the subject of Kashubian literature for children and youth should have a separate and multifaceted monographic study in the future.

EET/TEE KEYWORDS: Kashubian literature; Literature for children and youth; Target audience in literary communication; XIX-XXI Centuries.

1. *Historical beginnings*

The term «Kashubian literature for children» can be easily defined: these are works written for the target audience of children or one existing in the universe of children's audience – characterized by didactic and moralistic factors and originally written in the Kashubian language. However, such a definition has consequences that are worthy of further specification – and this is what this article will concern¹.

¹ Among studies concerning Kashubian-language literature, apart from synthetic organizing remarks, there are no separate monographic works on the status of literature for children and young people. See: D. Kalinowski, A. Kuik-Kalinowska, *Literatura kaszubska. Rekonesans*, Gdańsk, Instytut Kaszubski, Wydawnictwo ZK-P, 2017. However, there are studies on Polish literature in which Kashubian themes appear. See the collective work: T. Bolduan (ed.), *Materiały ogólnopolskiej sesji naukowej pt., Świat bajek, baśni i legend kaszubskich*”, Wejherowo, MPiMK-P, 1979.

In the history of universal literature, the 18th century is considered the beginning of the literature for children². The main reason is that because of authors such as Charles Perrault, Daniel Dafoe and Jonathan Swift, a tendency emerged to think of the children's audience of literature as one to whom the didactic, moralistic and artistic content of works should be communicated in a more extensive and different way than to the adult audience. Subsequent generations of writers of the period of Romanticism³ such as the Brothers Grimm or Hans Christian Andersen – and authors of the period of Realism such as Jules Verne, Charles Dickens, Lewis Carroll, Mark Twain led to the development of impressive artistic forms in the late 19th century in modernism⁴ which could be differentiated not only thematically, but also stylistically. Literature for children and youth ceased to be an inferior and less ambitious creation; moreover, it began to make an increasingly strong presence in the publishing business and among the public.

Looking at Kashubian-language literature, one can hardly discern such an impressive process of developing works for the target audience of children or youth. After all, in the middle of the 19th century, the Kashubian identity discourse was still in its infancy and Florian Ceynowa (1817-1881), the ideological founder of this tradition, authored few forms that were written with this type of audience in mind. Obviously, in Ceynowa's writings we can find works that are formulated in the genre of fairy tales and fables – which in academic research are associated with children's literature – but in the case of this Kashubian romanticist, these works were not written for the young target audience, but rather for folklorists or linguists⁵. Even more problematic are those of Ceynowa's works that have the sub-titles or the genre status of legend, tale or philosophical stories, which among contemporary scholarly studies are also sometimes included within the scope of children's literature. The editor

² A. Nikliborc, *Od baśni do prawdy. Szkice z dziejów literatury zachodniej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1981; M. Skowera, *Klasyka literatury dziecięcej. Definicje – ideologie – koncepcje teoretyczne*, «Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Polona», vol. VI, section N, 2021, pp. 231-245.

³ I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa, WSiP, 1973; A. Kubale, *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*, Wrocław, Ossolineum 1984; H. Kapeluś, H. Simonides, *Bracia Grimm i romantyczne ludoznawstwo polskie*, in J. Słiziński, M. Czurak (edd.) *Bracia Grimm i folklor narodów słowiańskich*, Wrocław, Wydawnictwo PAN, 1989, pp. 11-33 and pp. 25-50.

⁴ G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa, Wydawnictwo CEBiD 1990.

⁵ L. Roppel, *Florian Ceynowa jako folklorysta*, in R. Górski, J. Krzyżanowski (edd.) *W świecie pieśni i bajki. Studia folklorystyczne*, Wrocław, Ossolineum, 1969, pp. 233-245; A. Kwaśniewska, *Badania etnograficzne na Kaszubach i Pomorzu Wschodnim w XIX i XX w. Ludzie, instytucje, osiągnięcia badawcze*, Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2009, pp. 47-59; D. Kalinowski, *Floriana Ceynowy próba romantycznej baśni*, in D.V. Paździerski (ed.), *Bajki, legendy i podania kaszubskie – dawniej i dziś*, Gdańsk-Wejherowo, NCK, MPiMK-P w Wejherowie, 2016, pp. 31-46.

of «Skôrb», although he presented a large number of them in the pages of his periodical – he nonetheless wrote them with the adult audience in mind, to whom he thus wanted to show the diversity of his own tradition.

In the same fashion, Hieronim Derdowski (1852-1902) hardly thought about the distinctiveness of Kashubian literature for children. As an exponent of the next generation of Kashubians of the 19th century in the field of literary consciousness, he moved more freely through the expanse of words than Ceynowa; however, he never decided to write a work that would be directly addressed to the target audience of children. Although his humorous poems contain didactic and moralistic components, these features should be classified within the characteristics of poetics of folk or popular literature⁶. Even if there were some fairy-tale or anecdotal-parenetic narratives making direct appearances in the stories about Mr. Czorlinski, Jasiek from Knieja or the nobles riding towards Vienna with King John III Sobieski, their meanings concerned the adult world and were only indirectly open to children's perception.

In Kashubian literature, the situation concerning writing for children started to change from the time of the Young Kashubians (Młodokaszubi), who, as creators who were aware of the advantages and limitations of the Kashubian language as an artistic medium, and participating in Polish and – to a certain extent – German literary life, slowly opened themselves to the possibility of writing for the young audience, or simply recognized that creative works written for adults could also be attractive to children⁷. Their artistic forms were intuitively getting close to the characteristics of children's literature, but were not consciously – or following some official program guidelines – formulated in this style. Their Kashubian Fairy Tales, if one recalls the statements that appeared in «Gryf», served, above all, ethnographic purposes, and if not only that – then mainly to isolate the quality and specificity of themes, as attractive as in other folk traditions formulated in national languages⁸.

The intuition of the young Kashubians in the field of exploring the children's world was also evident in the creation of the protagonist. An excellent example of this is the first part of *The Life and Adventures of Remus*, in which the protagonist is a highly sensitive child, with a rich imagination, and marked by orphanhood and "tainted" speech. With all the legacy of Romanticism and

⁶ J. Samp, *Oblicza pisarstwa poety z Wiela*, in H.J. Derdowski, *Ō panu Czôrlińszim, co do Pùcka pò sêcë jachôł*, ed. by J. Samp, J. Treder, E. Gołabek, Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2007, pp. 5-26.

⁷ A. Kuik-Kalinowska, *O bajkowych pierwowzorach literatury kaszubskiej. Wprowadzenie do problematyki*, in Paźdzjerski (ed.), *Bajki, legendy i podania kaszubskie – dawniej i dziś*, cit., pp. 71-84.

⁸ J. Borzyszkowski, *Aleksander Majkowski a skarbiec bajek Kaszubów z „Gryfa”*, in J. Borzyszkowski (ed.), *Bajarz kaszubski. Bajki z „Gryfa” (1908-1912)*, Wejherowo-Gdańsk, MPiMK-P w Wejherowie, Instytut Kaszubski, 2005, pp. 5-16.

Neo-Romanticism in the creation of this character by Aleksander Majkowski (1876-1938), one cannot but notice the originality of the character and elements leading the work towards a narrative concerning the child's experience of reality. The novel, however, cannot be considered a work for children and adolescents, as the second and third parts of the book's composition outline a philosophical, historical, identity-related and metaphysical expanse – ambiguous in perception even for the mature audience⁹.

Jan Karnowski (1886-1939) also constructed a Kashubian child protagonist in his drama *Ôtrôk Swãtewida*. In terms of the plot, here we have a depicted development of the emotional and identity-related sphere of a village boy, who transforms from a simple and naive shepherd to a young man who decides to take on the important and responsible role of awakening consciousness of his fellow Kashubians¹⁰. In Karnowski's work – to a deeper degree than in Majkowski's – there is an attempt to schematize and specifically compose a drama, the convention of which is closer to children's literature than other works of the Young Kashubians. This is especially true of the form of a stage fairy tale which is formally manifested by the convention of vivid images, which makes it close to drama for the child audience. Despite the aforementioned features of the poetics of Jan Karnowski's play, it too, due to the missing children's target audience, cannot fully fall within the scope of the definition of the literature for children.

Writing in Kashubian since the 1930s, representatives of Kashubian magazines «Przyjaciół Ludu Kaszubskiego», «Zrzesz Kaszëbskô» and «Klëka» – despite the dynamically developing children's literature in the Polish language, which was not so far removed from them after all (Janusz Korczak, Jan Brzechwa or Julian Tuwim) did not select this creative path, remaining under the spell of a different type of thematic or formal context¹¹.

2. *The true beginning*

For Kashubian-language literature, the first examples of works for children began to emerge only in the 1950s owing to Jan Trepczyk (1907-1989). It was him who, on the pages of «Kaszëbë» from 1959, began publishing a small

⁹ T. Linkner, *Heroiczna biografia Remusa. W zwierciadle mitu i kaszubskich wierzeń*, Gdańsk, Oficyna Czeć, 1996; A. Kuik-Kalinowska, *Arcydzieło literatury kaszubskiej*, in A. Majkowski, *Zëcé i przigodë Remusa*, ed. by J. Treder, Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2010, pp. 51-95.

¹⁰ D. Kalinowski, *Obraz – idea – tożsamość. O dramaturgii Jana Karnowskiego*, in J. Karnowski, *Dramaty*, ed. by M. Cybulski, Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2011, pp. 71-139.

¹¹ J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa, WSiP, 1987.

thematic section called *Nórcek dlô dzecy*¹². It was a very innovative idea at that time, showing how ambitious was the cultural milieu that created the periodical – and at the same time it sent a signal that the Kashubian language should reach a young audience as soon as possible also in the medium of the press. The following years brought, on Trepczyk's part, the publication of single poems, which were arranged into larger thematic compositions for the youngest readers. As a result, in the 1970s, the first poetry volume for the child reader appeared. *Ukłôdk dlo dzôtk* (1975) is a small collection in which several thematic groups can be distinguished: Kashubian nature, children's everyday life and patriotism. As for the former, the depicted world is presented in all its variability, colors and movement. Such sensory perception of the subject corresponds to a child's view of reality. The second group of the collection is related to daily issues, experienced at home, school and in life situations. These are descriptive forms, somewhat didactic in nature, showing in a light-hearted manner the realities of a young person's life. The poems of the third thematic group show the most difficult issues and outline the foundations of the Kashubian identity. Trepczyk, wanting to be understood by the child reader, shows the beauty of native nature and its whole majesty in simple, emotionally warm words. He also portrays a man who expresses his life experience and thus points to universal, yet internally identified community values.

Not long after Trepczyk's volume, Alojzy Nagel (1930-1998) began publishing works for children – both in the form of poetry and prose. While Trepczyk wrote for the young reader, emphasizing his age distance, Nagel resigned from the perspective of the omniscient adult. First, he offered the collection *Nenka Roda i ji dzôtczi* (1977), fairy tale forms that – in comparison with all Kashubian literature created so far – were characterized by simplicity and lightness, and aiming at the sensitivity and imagination of children¹³. Anthropomorphized nature and the world of animals or plants are natural surroundings skillfully linked by the poet to the expanse of childhood. The collection titled *Cëdowny wzérnik* (1979), published soon afterwards, was a turn to the genre of fairy tales, in which the child reader is confronted with values located in their emotionally closest surroundings. Nagel evoked signs of the Kashubian landscape to raise awareness of what is natural and what comes from the inheritance of ancestral traditions. Also, in the 1980s, Nagel's subsequent literary proposals for children appeared. These include the collection *Szadi Władi* (1983) and *Dzêwczę i krôsnietą* (1988). In these two volumes the writer continued to delicately touch upon the world of children's perception of

¹² D. Kalinowski, *Pasaże kaszubskie*, Gdańsk-Słupsk, Wydawnictwo ZK-P, Akademia Pomorska w Słupsku, 2020, pp. 226-231.

¹³ A. Majkowska, *Kaszubskie mity, legendy i przesady w literaturze dla dzieci Alojzego Nagla*, «Nasze Pomorze», vol. 20, 2019, pp. 151-158.

the world; however, he began to express more strongly than before the element of children's playfulness, freshness of mind and their spontaneous cognition of the world. Without using complicated thought constructions or difficult vocabulary, Nagel alluded to the sphere of children's emotions and, using simple metaphors and clear imagery, perfectly responded to the expectations of the young audience.

In the 1980s, it was Nagel who in the most comprehensive manner manifested the need for a trend of works for children in Kashubian literature. However, it should be noted that he was not the only one who followed this path – there also appeared poems by Jan Piepka (1926-2001) from the collection *Mòja kotka. My kòt* (1983). This small volume showed the poet's talent from a new angle and proved that Piepka was also able to tap into specific imagery when writing for the young audience. The poems in the aforementioned collection were neither as simple as Nagel's, nor as pedagogical as Trepczyk's. The creator was looking for a way to express the mood of fun and ordinariness of life typical for very young people. After Piepka's dozen or so poems for children, however, he did not continue this artistic path.

It is also worth remembering Józef Ceynowa (1905-1991), who published *Urënamle. Powiôstczi z komudnëch lat* (1982). Here we can find adventure-historical short stories written for the children's audience – although they deal with a difficult reality: the wars that took place in Kashubia from the Middle Ages to the 20th century. The value of those stories is in the fact that – for the first time in the Kashubian literature – a narrative was prepared for young people, who were shown such qualities of a strong character as responsibility, cunning and bravery. In addition, the flavor of children's adventure contained in the works was placed next to the celebration of Kashubian and Polish patriotism.

Anna Lajming (1904-2003) was yet another author who wrote with children in mind. Her fairy tales and stories are situated on the borderline between Polish and Kashubian literature and can be considered an example of bilingualism. In the small collection of works entitled *Bajki* (1996), Lajming presented narratives with parts of the dialogues written in Kashubian – and parts of the narrator formulated in Polish. The charm of these forms lies in the realism of the world depicted and the peculiar aura of emotional warmth in telling those stories¹⁴.

Stanisław Janke wrote for the youngest children in a more consistent fashion¹⁵. His first offering in the field of this poetics was the bilingual

¹⁴ J. Bulczak, E. Potrykus, *Bajki Anny Łajming na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, in J. Kęcińska (ed.), *Dom słowa Anny Łajming*, Słupsk-Wejherowo, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, MPiMK-P w Wejherowie, 1999, pp. 41-48.

¹⁵ D. Kalinowski, *Kaszëbskô stegna Stanisława Jankego*, in J. Borchmann, M. Tamkun, Sześć

volume *Żużonka jak mrżónka* (1984). These are simple poems, devoid of rich metaphors, related to children's everyday life experience. The lack of more abstract issues is due to the fact that the works correspond to the sensitivity and imagination of pre-school-age girls and boys. Thus, the realities of life were juxtaposed with phenomena taking place in a natural setting. In an aura of emotional warmth, the coexistence of flora and fauna, a child and parents, domestic space and the outside world is shown. We shall not find many artistic tricks here, as Janke emphasized ordinariness and typicality. The next volume entitled *Krôjczy pôjczy* (1997) is already more ambitious in form and content. Despite the similar target, one can see more work on artistic means and composition in those poems. The works depict children's characters with a certain dose of humor, and also introduce a moralistic context in the acceptance or criticism of certain behavior. Again, other works from the collection depict the world of animals, which express the motivations of human actions in anthropomorphized descriptions. In this thematic area, too, Janke persuades the reader to adopt an ethical stance of some sort, pointing out the advantages and disadvantages of animal, and indeed human, activity. An ambitious premise of this volume is several poems dealing with the landscape-identity sphere, in which the sense of Kashubianness is not provided in the language of abstraction, but through images of familiar nature, offering imagery rich in metaphors and images – thus testifying that poems for children can also be artistically ambitious. Janke's latest offering for the youngest speakers of Kashubian is *Alfabet dlô dzôtk* (2021), a collection with a clear educational profile. The didactic purpose has imposed a somewhat pragmatic reception on these poems, which do not so much express the poet's expression as the teacher's school needs. Those short, rhyming literary forms undoubtedly add variety to the school reality of Kashubian language lessons, but in the whole context of the development of children's literature they are hardly a particularly moving proposition.

In Stanisław Janke's works one can detect certain literary traditions, not only the one closest to him – Kashubian – but also Polish or even European. On the other hand, Aleksy Pepliński (1921-1991) chose a different approach to his works-publishing in the 1980s a play for the young audience called *Kaszëbsczié jaselka* (1986), and then consistently writing stage plays for children which appeared in *Bëtowsczé strôszczy* (2006) oraz *Antologia lëteracczych dokôzów* (2009). These are short theatrical forms that mostly depict Kashubian rituals in a schematic and didactic manner, while also presenting the most important components of ethnic identification¹⁶.

dekad po kaszubsku, Bolszewo, BPGW, 2016, pp. 29-44.

¹⁶ D. Kalinowski, *W u(ś)cisku teatru obrzędowego i okolicznościowego. O dramaturgii Aleksego Peplińskiego*, «Acta Cassubiana», vol. XIV, 2012, pp. 66-83.

His creative output was supported by similar initiatives by Ida Czaja, who in her plays *Drama ò Bòzim Narodzenim* or *Gwiżdż. Szpetôczél z óflama* also touched on Christmas and New Year's rituals (2005). Among other writers who contributed to that trend were Sabina Drywa (1997), Eugeniusz Gołąbek (1998), Brygida Bulczak (1998) and Maria Mach (2000), who co-created repertoire for school theater groups at the turn of the 20th and 21st centuries. Works of this type were also printed in the 21st century, as documented in many issues of «Stegna», a Kashubian-language supplement to «Pomerania», in which stage miniatures were published, such as those by Teresa Wejer (e.g. 2007), Sabina Drywa and Joanna Chaber (2011) as well as Natalia Kuczkowska and Kornelia Wica (2012). Subsequent editions of the Kashubian-language anthology *Zymk* also presented scripts of plays for children – as can be seen in the works of Anna Bartkowska-Rożek (e.g. 2007).

There also appeared collections of Kashubian plays for children which were ambitious in terms of collected works – written by Elżbieta Pryczkowska, Teresa Wejer and Dorota Formela – and published in *W krótnie Grifa* (2012) and Felicja Baska-Borzyszkowska in the case of *Ŭsôdzczi na wdôr* (2013). These works were written mainly from the perspective of female theater animators and teachers of the Kashubian language – and so they indicate how the Kashubian traditions can be applied to the everyday reality of school while pursuing didactic, educational, artistic and occasional goals¹⁷. And even though these examples of school theater hardly represent the highest artistic qualities, they focus on children's sphere of sensitivity, slowly preparing the ground for those children's future explorations of Kashubian cultural roots¹⁸.

The young reader was also important in works of Janusz Mamelski (1966-2022), who wrote some of his poems and prose for this type of audience – as evidenced in *Žécé dzecy / Źycie dzieci* (2012) and *Mack* (2016). We should also mention here the collection by Eugeniusz Pryczkowski, who prepared the anthology of Kashubian prose titled *Dërchôj królewionkò* (1996), and – together with Elżbieta Pryczkowska – he published the anthology *Mësła dzecka* (2001) with poems for children and the youth, which also included his poetic works. Forms of expression symptomatic of Pryczkowski can be found in his and Jerzy Stachurski's collection *Dzeczyny czas* (2012) – which clearly shows how literature merges with music: resulting in the creation of a song (2004, 2006, 2008).

¹⁷ J. Treder, *O pięknie kaszubszczyzny*, in I. Trojanowska (ed.), *Jak recytować po kaszubsku. Materiały metodyczne*, Chmielno, ZK-P, 1979; G. Skotnicka, *Edukacja teatralna dzieci i młodzieży w gdańskim ośrodku kulturalnym*, in A. Bukowski (ed.), *Literatura gdańska i ziemi gdańskiej po roku 1945*, Gdańsk, Wydawnictwo Morskie, 1986, pp. 177-190.

¹⁸ D. Kalinowski, *Raptularz kaszubski*, Gdańsk, Wydawnictwo ZK-P, 2014, pp. 110-119; D. Kalinowski, *Sylwa kaszubskie*, Gdańsk-Słupsk, Wydawnictwo ZK-P, Akademia Pomorska w Słupsku, 2017, pp. 165-170.

Recent years of the Kashubian literature's development bring with them highly interesting phenomena of revival in the field of works for children, which are associated with a change in the perspective of description of reality. In a nutshell, the trend concerns the attitude of the literary subject to the child and their world, which is presented less and less in the optics of an adult narrator/lyrical subject dominating the child, and more and more in the optics of a literary subject empathically penetrating the sensitivity and worldview of the young person. The result is smaller components of didacticism, and more significant ludic factors as well as less and less prevalent moralistic parts, and more realistic statements. This phenomenon is clearly visible in the anthology of Kashubian works for children *Witôj przigodo! Dzysdniowé kaszëbsczé dokôzë* (2017), in which the tendency not so much to instruct, but rather to participate in the existential space of children is a crucial element.

In terms of artistic details, this aesthetic phenomenon can be studied through several examples. Tomasz Fopke, for example, in the poetry collection *Czë mùcha mô jãzëk* (2016), following his translational experience with Juliusz Tuwim's lyric poetry for children (2013) and owing to his consistency in the refining his own poetry, he prepared a volume of ludic-melodic poems. In them, it is the musical sensitivity of the lyrical subject together with the element of fun that creates poems full of joy and humor. Using the example of the prose of Roman Drzeżdżon – *Mariolka i ji przigodë* (2017) we can see the creation of a resolute, resourceful and brave girl, who struggles with the ordinary problems of life, which was shown by the narrator without needless moralizing and lecturing. To an even higher degree, the virtues of children's optimism and openness to the world were emphasized by Aleksandra and Dariusz Majkowski as authors of stories about Weronika (six parts: 2016-2020). In this prose series, the child-hero discovers domestic, familial, social, geographical and identity-related relationships – doing so in her own way. Thus, the authors of the story distance themselves from strictly didactic and "hard" persuasive techniques, placing the emphasis on learning about the world through play. Similarly rising above the traditional didacticism of children's literature, Anna Gliszczyńska shaped her series of stories by offering the Kashubian reader Bycio, a fantastic being living in Bytów and taking the characters of the series on specific sightseeing trips (six parts: 2017-2021). The cognitive factors here are provided for the children's audience by means of the figure of a trip – in which historical content is introduced into the child's consciousness using the setting of a fantastic adventure.

Obviously, this does not mean that in all new literary propositions for children, authors try to change their narrative optics at all costs. This is not the case in Danuta Stanulewicz's short novel *Zelony pùjk* (2020), in which the child-animal relationship is told from the perspective of a mature narrator who recognizes the emotional specificity that a young person builds with

a cat. Likewise, in Lucyna Sorn's poetry tome *Dzeckā bęc* (2021), we will not find any special lyrical techniques introducing innovative literary means. On the other hand, a certain novelty in Kashubian-language literature is the novel in the fantasy genre by Dariusz Majkowski titled *Pòd òkã Jastrë* (2020): an ambitious work that meets all the requirements of the genre-and at the same time is strongly linked to the Kashubian cultural background. It is also significant that Majkowski appreciates not so much the children's but the youth audience of Kashubian literature. The thematic and stylistic turn toward fantasy inspires subsequent Kashubian writers to build their own realizations – and this is probably how we should see another novel of this genre by Adam Hebl, *Droga wòlnëch lëdzy* (2021).

3. Literature for children translated into Kashubian

Literature written with the children's target audience in mind that enters the Kashubian language expanse has its sources also in translations from other languages. Spontaneous incidents of this type were already performed by Florian Ceynowa, who translated Alexander Pushkin's fairy tale *Wò rébòku é ribce* in the second half of the 19th century, followed by Aleksander Majkowski (1876-1938), who translated Ivan Krylov's fairy tale in the early 20th century. The next translations of children's literature came in the late 20th and early 21st centuries. Here we can mention such classics of the English language as *Miedzwiòdk Pùtòfk / Winnie the Pooh* (1997) by Alan A. Milne translated by Bożena Ugowska; *Ana z Zelony Grzëpë / Anne of Green Gables* (2017) by Lucy Maud Montgomery in a translation take by Magdalena Bobkowska, *Przigòdë Alice in Cëdaczny Zemie / Alice's Adventures in Wonderland* (2021) translated by Matthew Tytus Meyer. *Brawãde bracy Grimm* (2021) was translated from German by Irena Hirsz. *Iwan Krylov's Pòwiòstczy* (2004) was translated from Russian by Leszek Szulc, while *Mòlí Princ / Le Petit Prince* (2018) by Antoine de Saint-Exupéry was translated from French by Maciej Bandur. These are, obviously, hardly all translations of foreign children's works into Kashubian. One should also mention here the translations from Serbian by Hanna Makurat (e.g. Branko Radicević).

The majority of translations of Kashubian-language children's literature comes from Polish: Hanna Makurat translated Lech Bądkowski's stage plays *Zaklätò królewionka. Sobòtka. Złoti spik* (2009), Stanisław Janke translated plays *Diòbelsczë skrzëpice* and *Kaszëbskò fantazja* by Natalia Gołębska (2003), Grzegorz Schranke – stories by Jerzy Samp from the volume *Gduńsk. Basniowò stolëca Kaszub* (2016), Tomasz Fopke – the works of Julian Tuwim *Nòsnòżniészë wiérztë dlò dzeczy* (2013), Jan Brzechwa's *Brzechwa dzecoma*

(2014) and a collection of rhymed Polish fairy tales entitled *Droga ni mō kùńca* (2016). In the field of fairy tale forms, one should also mention Roman Drzeżdżon, who translated the Polish works of Jan Drzeżdżon, later published in the collection *Baśnie / Brawǎdǎ* (2015). In the field of contemporary children's literature, it is worth noting Danuta Stanulewicz's short novel *Balbina z IV B* (2015) translated by Bożena Ugowska, as well as a story about the recent history of Poland and Pomerania from the 1980s by Tomasz Słomczyński *Zajcowô górka* (2021) translated by Stanisław Janke. An interesting and – at the same time – very contemporary proposal is Ewa Drążkowska's *Czerwòny gùzyczk* (2020) which was translated by Iwona Makurat.

If we assume that comics is an art close to literature – one should also mention here the translations of comics for children, for example Zbigniew Jankowski translated one of the volumes of Janusz Christa comic strip *Kajko and Kokosz*, which was published in 2005 under the title of *Na latowiskù*. In the following years, Piotr Dziekanowski translated into Kashubian Barbara Kosmowska's script for a comic book drawn by Roman Kucharski and titled *Holiday in Paradise* (2015) and for a picture story titled *Akademiô Błotowëch Żółwiów* (script by Maja Nowotnik, drawings by Roman Kucharski, 2015).

All the above-mentioned examples of translations enrich Kashubian-language literature – offering also the children's target audience works that are attractive, interesting and of high artistic value. At the same time, this testifies to the courage of translators and the operability of the Kashubian tradition and the steady growth of its communicative status. Of course, in this listing of translated texts into Kashubian, for the sake of reliability of all the findings, we should first determine whether all of the translations were definitely made from the original language. After all, there exists a semantic difference whether we are dealing with a text in which the translation is the equivalent of the original writing or a translation of the translated text. In the second case, after all, the contribution of the translator should be seen as much more modest.

4. *Changing the target audience*

One more aspect connected with children's literature is the phenomenon of re-addressing a text initially written with the adult audience in mind to the realm of the child reader. This is related either to the merging of folk literature with the children's audience, or to the growing competence and expectations of adult readers of the Kashubian literature, who are no longer satisfied with

works that formerly could have been regarded as a suitable offer for them – but is now mostly literature for children¹⁹.

Above all, those offers are collections of fairy tales, legends or fables, which were initially written and published with ethnographers or folk audience in mind – audience which found their own world in such works: recognizing the characters, events and cultural context. What was once published in print by Leon Roppel (1912-1978) in 1956, Franciszek Sędzicki (1882-1957) in 1957 or Józef Ceynowa in 1981 and what showed the adult readers the vitality of Kashubian culture, is now appreciated and analyzed mostly in school circles. The process of re-addressing began as early as after World War II, when it was realized that folk literature was becoming increasingly out of step with the state of civilization at the time, a fact that began to be realized even more from the 1980s onward. As a result, folklore texts began to appear mainly among the young and youngest readers as a thematic introduction of sorts to more ambitious offers. Surely, this was not always the case, but those forms that were characterized by schematism, didacticism, polarized and juxtaposed worlds of good and evil, allegorical dimension, fable, fairy-tale style or folk fantasy style – became part of the process of identity-related growth of young Kashubians.

This is one of the reasons why the publishing market is so strongly saturated with offers such as extracts from Bernard Sychta's *Dictionary of Kashubian dialects* (1907-1982), which are presented as separate collections of materials (2004 and 2006) or why there appear collections of legends, folk tales and stories originating in folklore tradition – as in the case of, for example, Janusz Mamelski (2008-2010) or in larger anthology-like studies (2010 and 2016).

There is also an emergence of works that are simplified versions of classical works for the needs of the child reader. This is how Aleksandra and Dariusz Majkowski's work *Môja pierwszô Bibliô* (2019) can be perceived as a cultural preparation of children for "serious" reading of the Bible. Similarly, the same authors' edition of *Przigiôdë Remùs. Na pùstkòwiu* (2020) can be seen as an encouragement for future reading of the masterpiece – already with an appropriate intellectual background. Thus, the re-addressing of works originally meant for the adult audience may lead to different paths for the development of literary Kashubian tradition, the status of which we will analyze in a few years of their existence in the school and reading environment.

¹⁹ K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn, WUW-M, 2001; G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa, Wydawnictwo CEBliD, 2003.

Conclusion

The issues highlighted in this article can be obviously elaborated upon at many points. However, the aim here was hardly to point out all acts in the development of the Kashubian-language literature for children and young people, nor was it to provide an exhaustive presentation of theoretical and literary issues connected with the target audience of this literature. The primary focus here was the issue of literature for children and young people which – also in the Kashubian language – had and continues to have its own dynamics of existence and the most distinct genre forms. In addition, similarly to the fiction addressed to the adult audience, the phenomena of translation and literary audience can also be analyzed in this expanse.

Dai Circoli Popolari Educativi delle Marche all'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano. Il contributo di Vincenzo Cento all'educazione popolare (1908-1945)

Lucia Paciaroni
Department of Education, Culture
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
l.paciaroni2@unimc.it

From the Educational Popular Circles of the Marche to the Accademia Libera di Cultura e d'Arte of Milan. Vincenzo Cento's contribution to popular education (1908-1945)

ABSTRACT: This essay illustrates the life and works of Vincenzo Cento, a professor from Marche region who was involved in various educational initiatives. In particular, the contribution focuses on the birth of Educational Popular Circles in the Marche region and then presents the *Accademia Libera di Cultura e d'Arte*, founded in Milan. The essay is focused also on Cento's relationship with anti-fascism and on his commitment to the local Liberation Committee of Pollenza and the provincial of Macerata. Finally, are presented the numerous obituaries and forms of public memory that recall him.

EET/TEE KEYWORDS: Vincenzo Cento; Popular Education; National School; Italy; XX Century.

1. *Vincenzo Cento e il suo impegno educativo nelle Marche*

Vincenzo Cento nacque a Pollenza il 25 gennaio 1888. Figlio di Evaristo, muratore, e di Ermelinda Andreani, proveniente da una antica famiglia popolare pollentina, e fratello del cardinale Fernando, si iscrisse alla Facoltà di

Filosofia dove completò gli studi nel 1912. Successivamente si dedicò all'insegnamento¹ e all'attività di scrittore e pubblicista².

Cento collaborò con numerose riviste, tra cui «Rivista Pedagogica», fondata da Luigi Credaro, e «Rivoluzione Liberale» di Piero Gobetti. Consistente anche l'elenco delle sue pubblicazioni che spaziaron dal campo filosofico a quello politico, sociale e pedagogico³.

Nelle Marche, sua terra d'origine, si distinse per essere stato promotore dei circoli popolari educativi che avevano lo scopo di allargare ed estendere la cultura alle cosiddette "masse popolari" e diffuse tale iniziativa attraverso la rivista «L'Energia», di cui fu uno degli animatori principali.

Nel 1908 costituì il primo di questi circoli, aconfessionale e apolitico, nel suo paese natale, Pollenza, in provincia di Macerata, con lo scopo di «elevare il sentimento morale del popolo» e «combattere specialmente l'alcoolismo e il turpiloquio»⁴. Tra gli obiettivi, anche quello di provvedere agli interessi morali e materiali dei soci e di dirimerne eventuali dissidi.

¹ Vincenzo Cento insegnò Pedagogia e Storia alla Scuola Normale di San Ginesio, poi Filosofia al Liceo scientifico di Milano.

² Sulla vita di Vincenzo Cento, si vedano: L. Pomante, *Vincenzo Cento*, in R. Sani, G. Chiosso (edd.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, Vol. I, 2013, pp. 320-321; G.M. Claudi, L. Catri (edd.), *Dizionario Biografico dei Marchigiani*, Ancona, Il lavoro editoriale, 2002, p. 136; C. Frolidi, *La vita e l'opera di Vincenzo Cento (1888-1945)*, Pollenza, Società Operaia di Mutuo Soccorso, 1988; E. Danzi, *Il ritratto di Vincenzo Cento*, Savona, Tip. italiana, 1926.

³ Tra le sue opere ricordiamo: *Don Carlos, figlio di Filippo II*, «Rassegna Nazionale», fascicolo 16 giugno, 1911, pp. 535-550; *Condizioni morali delle Marche*, Macerata, s.e., 1914; *Il Clero Marchigiano*, Napoli, G. Avolio & nip., 1915; *Il Cristianesimo e la Guerra*, «Bilychnis», vol. V, fasc. VII, luglio 1915, pp. 13-17; *L'essenza del Modernismo – I*, «Bilychnis», vol. XIV, fasc. VII-IX, luglio-settembre 1919; *L'essenza del Modernismo – II*, «Bilychnis», vol. XIV, fasc. XI-XII, novembre-dicembre 1919; *L'essenza del Modernismo – III*, «Bilychnis», vol. XV, fasc. II, febbraio 1920; *Linee di una teoria generale dei rapporti tra Chiesa e Stato*, «Rivista di Filosofia», 1921, pp. 43-56; *Il clericalismo assoluto*, «Bilychnis», fasc. XI-XII, novembre-dicembre 1921, pp. 306-317; *Cristianesimo e Romanità nella suprema lotta*, «Rivista d'Italia», 1922, pp. 179-194; *Bernardino Varisco*, «L'Arduo», fascicolo 11, 1922, pp. 417-430; *L'ideale cristiano nel pensiero del Leopardi*, «Bilychnis», vol. XXI, fasc. VI, giugno 1924, pp. 414-424; *Il conflitto scientifico nella Chiesa cattolica*, «Bilychnis», vol. XXV, fasc. XI-XII, novembre-dicembre 1925, pp. 330-365; *Io e me. Alla ricerca di Cristo*, Torino, Gobetti, 1925; *I viandanti e la meta*, Torino, Edizioni del Baretto, 1926. Tra i suoi scritti, anche quelli dedicati al pensiero di Giovanni Gentile come *Appunti di critica Gentiliana*, «Rivista di Filosofia», n. 2, 1923, pp. 137-155, e *Religione e morale nel pensiero di Gentile*, «Quaderni di Bilychnis», n. 15, 1923. Quest'ultimo lavoro ricevette numerose recensioni tra il 1923 e il 1924 su diverse riviste come, solo per citarne alcune, «Rivista di Filosofia», «Studium», «La Scuola Media», «Conscientia», «La Cultura», «Libri e riviste», «Italia che scrive», (in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento. Scritti e articoli di stampa», fascicolo «Religione e morale nel pensiero di G. Gentile»). Più in particolare, sulla rivista «Bilychnis», con la quale Cento collaborò assiduamente, si veda: A. Mastantuoni, *Bilychnis: una rivista tra fede e ragione (1912-1931)*, Torino, Claudiana, 2012.

⁴ Articolo 1 dello Statuto del Circolo Popolare Educativo di Pollenza, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Circolo Popolare Educativo», n. 24. Lo statuto è stato approvato il 13 agosto 1908. Per il circolo, Cento scrisse anche un inno accompagnato dalle musiche del Maestro

Il circolo prevedeva l'organizzazione di conferenze di «natura educativa sociale e di coltura in generale»⁵ e metteva a disposizione una sala per la lettura interna e una Biblioteca Circolante. La biblioteca offriva «libri di educazione, di lettura amena, di scienze economico-sociali e di coltura in generale»⁶ ed era fornita di riviste e periodici. La biblioteca era sorta grazie ad alcune donazioni e ottenne un sussidio da parte del Ministero della Pubblica Istruzione. Tra le opere presenti quelle di Dumas, Flaubert, Cervantes ma anche Carducci, D'Annunzio, Fogazzaro, Verga. Per le signore venivano consigliate scrittrici come Jolanda, Neera, Anna Vertua Gentile, Matilde Serao ed Elisabeth Werner. Non mancavano poi le avventure narrate da Verne e Salgari e libri scientifici, di storia e geografia e soprattutto di morale e sociologia. Quindi tra gli scaffali erano presenti le opere di Stoppani, Parravicini, De Amicis, Ganot e Marx. Una parte, infine, era dedicata al pensiero filosofico e religioso proponendo letture di Barzellotti, Gentile, Gioberti, Negri e Harnach⁷.

Il circolo fu inaugurato il 23 agosto 1908 e il discorso inaugurale fu affidato a Tommaso Manciola, docente della Regia Università di Roma⁸, il quale rimarcò che il circolo intendeva impartire al popolo quella

educazione che, come disse il Mazzini, è il *pane dell'anima*, e a quest'intento dovremo tutti costantemente rivolgerci, con serena fermezza d'apostoli, perché, sfrondando gli artificiosi e malevoli rovi della vita umana, questa possa apparire più giovane, più bella nella sua serena purezza⁹.

Ranalli: Dall'atre fucine – dagli antri profondi / Dai solchi sudati – dei campi fecondi / Dovunque fremete – al fato ribelli / O curvi fratelli – sorgete all'amor. / Non odi di fede – non ire di parte / Non cupide brame – i cori ci sparte / Umani noi siamo – siamo tutti fratelli / I canti più belli – son quelli d'amor. / Sia pace nel mondo, sia gloria alla vita / Rifulga infinita la gioia ne' cor. / Col sangue versato – pel Vero divino / Spezzò le catene – il Genio latino / Or liberi siamo – ne' nostri intelletti / Nei fervidi petti – ci vibra l'ardir. / Del mistico olivo – le fronti cingete / O trepide madri – i figli crescete / All'opre di pace: s'annuncia vicina / L'aurora divida del santo Avvenir. / Sia pace nel mondo, etc. etc.

⁵ Art. 4 dello Statuto del Circolo Popolare Educativo di Pollenza, in *Ibid.* Si tennero, solo per citarne alcune, le seguenti conferenze: *La coscienza nazionale* a cura di Alfonso Alfonsi, *La guerra d'indipendenza del 1859* a cura di Gianluigi Andrick, *La Missione della donna* a cura della contessa Pierina Pisani, *Una ingiustizia sociale* a cura di Gerardo Salvatori, *Garibaldi e la Spedizione dei Mille* con proiezioni luminose a cura di Vincenzo Cento, *La dignità del voto* a cura di Fernando Cento, *Agricoltura e Apicoltura* a cura di Emo Perucci.

⁶ Art. 3 dello Statuto del Circolo Popolare Educativo di Pollenza, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Circolo Popolare Educativo», n. 24.

⁷ L'elenco dei libri a disposizione della biblioteca è conservato nel catalogo del Circolo Popolare Educativo, nel libro degli associati della Biblioteca Circolante e nell'opuscolo di promozione della biblioteca del circolo (in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Circolo Popolare Educativo», n. 24).

⁸ T. Manciola, *Conferenza per l'inaugurazione del Circolo Popolare Educativo in Pollenza*, Macerata, Premiata Stabilimento Grafico, 1909.

⁹ *Ibid.*, p. 7.

Secondo Manciola, la «scuola ufficiale» non era sufficiente a rinnovare moralmente la società, «a bandire l'ignoranza, a riformare i costumi, perché troppo spesso la strada, l'officina, e, diciamo pure, anche la casa, ne guastano l'opera senza che autorità, associazioni e famiglie tentino neppure di porvi riparo»¹⁰. Il professore riteneva che il circolo dovesse puntare anche a diminuire il permanente dissidio fra scuola e famiglia in quanto «elevando il livello morale degli adulti si faciliterà la via del benessere civile dei loro figli». Scuola e famiglia, infatti, dovevano procedere di pari passo per

formare cittadini probi e laboriosi, per rinvigorire nelle novelle generazioni il sentimento del dovere, per trasfondere nella mente e nel cuore il culto del vero, del buono, del bello. Bisogna riformarlo *ab imis* il sistema educativo della famiglia e della scuola!¹¹

Infatti, Manciola era convinto che la scarsa condivisione di intenti tra scuola e famiglia rendesse infeconda l'opera del maestro e inaridisse nel fanciullo i buoni sentimenti, atrofizzandone il cuore¹². Dunque, per porvi rimedio, era necessario diffondere anche fra gli adulti le nozioni più semplici dell'educazione moderna, sia attraverso le conferenze che con l'attività della biblioteca circolante, che aveva il compito di «diffondere il sapere in modo d'aiutare la selezione delle intelligenze superiori, indispensabile al progresso sociale e di combattere l'attuale tendenza, di mettere innanzi a tutto l'interesse personale»¹³. I libri dovevano essere istruttivi ed educativi evitando che il lettore potesse essere «trasportato» in un ambiente molto diverso da quello in cui viveva per non diventare scettico o addirittura disgustato della sua modesta condizione. Al tempo stesso, le letture dovevano essere dilettevoli ma – metteva in guardia Manciola – «senza accendere precocemente le passioni e iniziare i sensi a certe impure gioie della vita»¹⁴. L'augurio era dunque quello

che questa idea sorta per la geniale iniziativa e il buon volere di pochi e che qui tra voi ha trovato tanto favore, apporti al popolo quella fiducia in se stesso che forse non ha mai conosciuto, gli dia la forza di non subire il suggestionante fascino dei demagoghi, di ribellarsi al troppo sfruttato servilismo del pensiero e gli costituisca una personalità propria. Solo con questo mezzo potremo sperare nell'elevamento morale delle masse, e solo per questa via, finalmente, dopo tanti anni, si potrà iniziare la soluzione del problema di M. D'Azeglio «*l'Italia è fatta, bisogna fare gl'Italiani*».

Ma io vado anche più oltre col pensiero! Io spero che presto sorgeranno fiorenti in molte città vicine Circoli di questa specie, tutti forti per essere collegati da unità d'idea; e allora

¹⁰ *Ibid.*, pp. 7-8.

¹¹ *Ibid.*, p. 11.

¹² *Ibid.*, p. 12.

¹³ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 13-14.

da queste Marche, che portano il glorioso primato nella istruzione superiore con 3 antiche e coraggiose Università, proromperà rigogliosa questa modesta ma preziosa fonte della cultura popolare e sarà dato uno splendido esempio di concordia e di altruismo, un aiuto possente e insperato nelle lotte feconde della civiltà e del pensiero¹⁵.

Il circolo popolare educativo non fu l'unica iniziativa educativa proposta da Vincenzo Cento a Pollenza; infatti, egli propose di dar vita a una scuola di disegno che riteneva «una utilissima Istituzione»¹⁶. In poco tempo, i membri dell'assemblea avviarono l'iter per rendere concreta l'idea di Cento. Infatti, nella seduta del 28 settembre 1909 il consiglio decise di chiedere al municipio i locali e un sussidio¹⁷ e il 12 novembre il presidente annunciò che «diventa ormai la scuola di disegno da sogno realtà»¹⁸. Nacque così la Scuola di Disegno applicato all'Industria alla quale potevano iscriversi soci e non che avessero compiuto 10 anni. Le lezioni erano previste dal 1° ottobre al 30 aprile, due volte a settimana a cura di un insegnante proposto dal presidente della scuola.

Inoltre, l'idea di costituire i circoli popolari educativi non rimase circoscritta al paese di Pollenza, ma Cento divenne promotore di questi circoli nelle Marche e li promosse anche attraverso le colonne del periodico «L'Energia», fondato a Macerata nel 1910. Nel numero del 20 dicembre il giornale si presentava ai lettori con queste parole:

Non è degno di considerazione... chi non si eleva, e non si slancia ad una conquista, chi si accontenta del postarello che altri gli concede. [...] Noi... vogliamo solo operare liberi da ogni vincolo e da ogni catena, che limiti il campo allo svolgimento della facoltà nostra. [...] tenderemo di portare insomma nella vita una nuova corrente calda di vitalità... La parola energia a noi dice tutto questo, unito ad una costanza e ad una tenacia di volere e lungamente resistere. Energia fisica, morale, intellettuale. Propugneremo cioè l'educazione fisica come primo campo...; gli organismi sfiaccolati, fatti di tenerezza, terremo a schifo... [...] La libertà di coscienza e di pensiero... avremo obiettivo diretto; e alle energie intellettuali dei giovani ci rivolgeremo per ogni ulteriore conquista [...] Noi vogliamo quindi dare opera di cultura e di educazione, mercè lo studio dei problemi della nostra vita sociale, aprendo libero campo alla critica sana e cortese, partendo sempre da un punto di vista aconfessionale, apolitico¹⁹.

Il periodico era stato fondato da un gruppo di giovani studenti universitari guidati da Arturo Mugnoz – che ne fu il direttore – e dallo stesso Cento, i quali intendevano rifarsi all'esperienza della rivista fiorentina «La Voce» di Giuseppe

¹⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁶ Verbale del 10 settembre 1909 dell'assemblea del Circolo Popolare Educativo, punto 3-Comunicazioni del Presidente: Scuola di disegno, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Circolo Popolare Educativo», n. 24.

¹⁷ Verbale del 28 settembre 1909 dell'assemblea del Circolo Popolare Educativo, punto 5G, in *Ibid.*

¹⁸ Verbale del 12 novembre 1909 dell'assemblea del Circolo Popolare Educativo, in *Ibid.*

¹⁹ «L'Energia», a. I, n. 1, 20 dicembre 1910. Per un approfondimento, si veda: A. Adversi, D. Cecchi, L. Paci (edd.), *Storia di Macerata*, vol. III, «La cultura», Macerata, Grafica Maceratese, 1988, p. 471.

Prezzolini. Il titolo richiamava «quelle esigenze di tensione morale ed intellettuale che i giovani redattori del foglio ponevano alla base di quel lavoro di rinnovamento della vita e della cultura italiana, cui, sulle orme della rivista fiorentina, intendevano dedicarsi»²⁰. Il quindicinale maceratese aveva l'obiettivo, da un lato, di animare e stimolare il dibattito culturale, l'esame dei problemi, l'indagine critica e, dall'altro, di promuovere la creazione dei circoli popolari educativi di carattere apolitico e aconfessionale e con lo scopo di svolgere una funzione di diffusione della cultura a livello popolare, in linea con gli scopi di rinnovamento della vita nazionale²¹.

Infatti, proprio sulle pagine de «L'Energia», il giovane studente Vincenzo Cento si occupava dei circoli popolari educativi che intendeva diffondere in tutte le Marche: «Il popolo – scriveva Cento – oltre che di pane – chi misconosce questo diritto è belva, non uomo – ha bisogno di luce, di amore. Fortunatamente ora esso comincia a sentire l'ansia del libro e ha compreso come per quello si conquistino i diritti e si vincano le battaglie: è un felice intuito, che lo spinge alla elevazione morale e intellettuale»²².

Il nuovo giornale maceratese suscitò l'interesse di molte personalità, come Romolo Murri²³ – che lo presentò con favore sulla sua rivista «Il Commento» – e Giuseppe Prezzolini il quale inviò una lettera alla redazione scrivendo:

Ho visto con viva simpatia e letto con piacere il loro giornale, esso è segno di serietà, e di precisione d'intenti, cose assai rare a trovarsi e quindi pregevolissime. Raramente mi è capitato fra le mani un giornale di provincia, che dimostri che i problemi veri dell'Italia trovano gente giovane disposta a studiarli e a risolverli... Anche Papini ne disse bene. Dunque forza. Mi ritengano abbonato al loro giornale²⁴.

Tra le principali questioni affrontate dal quindicinale, quella del nazionalismo, sulla quale intervennero Luigi Ambrosini, Giulio De Frenzi e Gallo Galli. Anche Cento e Mugnoz pubblicarono le proprie posizioni, nonostante fossero contrastanti: il professore pollentino era a favore delle idee nazionaliste, mentre il suo collega criticava i nazionalisti, accusandoli di superficialità e di mancanza di serietà e di non occuparsi dei veri problemi quali la questione meridionale, la riforma tributaria, l'analfabetismo e il rinnovamento della cultura²⁵. Il dibattito

²⁰ Adversi, Cecchi, Paci (edd.), *Storia di Macerata*, cit., p. 471. Si veda anche U. Carpi, *Giornali vociani*, Roma, Bonacci editore, 1979, pp. 35-45.

²¹ Adversi, Cecchi, Paci (edd.), *Storia di Macerata*, cit., p. 472.

²² V. Cento, «L'Energia», a. I, n. 2, 5 gennaio 1911.

²³ Tra Vincenzo Cento e Romolo Murri intercorse una fitta corrispondenza che durò diversi anni, come risulta dalle lettere conservate nell'Archivio storico del Comune di Pollenza (busta «Vincenzo Cento. Scritti e articoli di stampa», fascicolo «Corrispondenza con Romolo Murri»).

²⁴ «L'Energia», anno I, n. 2, 5 gennaio 1911.

²⁵ Adversi, Cecchi, Paci (edd.), *Storia di Macerata*, cit., p. 480.

si ravvivò poi con lo scoppio della guerra italo-turca e Cento definiva la decisione della guerra «un impeto improvviso di ribellione e di forza» e «una prova di energia e di vitalità»²⁶, pur non sottovalutando le affermazioni di Mugnoz, secondo cui ad essa si era giunti con superficialità. Il professore marchigiano, inoltre, scriveva su uno degli ultimi numeri de «L'Energia» che «era dovere di ogni cittadino di collaborare ad una impresa che era stata voluta dalla nazione contro l'insipienza dei governanti, e irridendo al presidente del Consiglio, scriveva "Giolitti! Nulla di più goffo e di più stridente dover legare impresa così grande e bella a nome così piccolo, a cotesto perfetto anticri...spi!"»²⁷.

Questo numero fu uno degli ultimi del quindicinale, che cessò le pubblicazioni nel mese di novembre 1911 con il numero 21-22. Il tema del nazionalismo, tuttavia, rimase vivo nel pensiero di Cento e diede avvio a un vivace dibattito²⁸.

2. *L'Accademia libera di Cultura e d'Arte di Milano*

«Nostra ambizione era ed è di costituire un centro vivo di cultura organica: una scuola anti-scuola, per così dire, in cui le deformazioni burocratiche e didattiche, tra le quali s'è smarrito fino il senso del perché della scuola, siano risolutamente abbandonate: fermi al concetto che scuola veramente c'è solo

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, p. 481. Il numero de «L'Energia» a cui si fa riferimento è il 20 del 5 ottobre 1911.

²⁸ Il dibattito sul tema del nazionalismo, infatti, fu protagonista sulle colonne della rivista «La Nostra Scuola», fondata nel 1913 per iniziativa di tre giovani maestri lombardi, Angelo Colombo, Gian Cesare Pico e Guido Santini e sotto il patrocinio de «La Voce» di Prezzolini. La rivista era nata con lo scopo di unire le forze tra coloro che non condividevano la scienza pedagogica ufficiale e la politica scolastica governativa, ma che si sentivano maggiormente rappresentati dall'idealismo. Aderirono alla rivista Benedetto Croce, Bernardino Varisco, Giuseppe Lombardo Radice, Piero Gobetti e lo stesso Vincenzo Cento (Cfr. E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, in partic. pp. 301-302; V. Cento, *La scuola nazionale*, Milano, Morreale editore, 1925, p. 19). Tra il 1915 e il 1917 le colonne della rivista ospitarono un vivace e acceso «botta e risposta» sul tema della scuola nazionale, il cui principale animatore fu proprio Cento e al quale parteciparono Nicola Terzaghi, Giovanni Sanna, Antonino Anile, Giuseppe Modugno, Romolo Murri, Giulio Vitali, Gioacchino Volpe, ma anche Giuseppe Prezzolini, Bernardino Varisco e Giovanni Vidari. Cento raccolse poi gran parte di questi contributi nel volume *La scuola nazionale* – pubblicato in due edizioni (la prima nel 1918 e la seconda, in forma ridotta, nel 1925) – nel quale mise in evidenza la sua concezione, secondo la quale la scuola nazionale era «la scuola che non ha dogmi da bandire, ma verità da suscitare nei giovani, col solo limite del rispetto della loro spirituale libertà – la scuola che non è espressione di sette e di fazioni, ma che permette ogni espressione di verità, col solo limite del rispetto alla libertà di tutti – e cioè dello Stato ch'è di tutti; e di tutti deve difendere e invereare la libertà, – la scuola nazionale, io dicevo, è la sola che possa ricondurre il compito educativo alla legittima espressione di magisterio di vita» (Cfr. Cento, *La scuola nazionale*, cit., p. 17). Per un approfondimento sul tema, si veda anche G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori Università, 2023, in partic. pp. 9-71.

laddove sia un *maestro*»²⁹. Con queste parole Vincenzo Cento presentò l'Accademia Libera di Cultura e d'Arte, fondata a Milano nel 1922³⁰.

Cento, infatti, decise di lasciare l'insegnamento nelle scuole statali nell'ottobre del 1922 per dar vita a una libera istituzione, senza alcuna dipendenza statale, del tutto autonoma sul piano didattico e organizzativo e autosufficiente sul piano amministrativo³¹. Il professore marchigiano, infatti, intendeva preservare la libertà educativa, che prevedeva sarebbe stata spazzata via dall'avvento del fascismo³².

Lo scopo dell'Accademia era quello di mirare «a costituire nelle allieve un'educazione armoniosamente umana, e una cultura agile e organica, da servire non per la scuola ma per la vita»³³. Nell'opuscolo di presentazione si specificava poi che essa era rivolta a quelle «gioviette» che, pur volendo solidamente istruirsi, non miravano a conseguire licenze di Stato: il titolo ottenuto alla fine del corso, infatti, non aveva alcun valore legale.

I corsi dell'Accademia puntavano a far sì che si dispiegassero in ciascuna allieva «le attitudini a moralmente costruirsi, a rivelare e a porre in atto le loro migliori energie; fare dell'istruzione il fondamento della coscienza umana e nazionale; formare donne per ogni riguardo idonee al loro compito di figlie, di spose e di madri, di educatrici e di consolatrici: ciascuna scoprendo e sviluppando la propria individualità: ecco l'idea madre cui s'ispira l'Accademia»³⁴.

Le lezioni prevedevano una partecipazione attiva da parte delle allieve, in quanto non dovevano essere momenti di «sterile travasamento di nozioncelle e notizie»³⁵. Le lezioni, infatti, nell'idea del fondatore, dovevano rappresentare «atto vivo d'illuminazione»³⁶. Le allieve erano continuamente stimolate a pensare, «prima che a passivamente imparare; a capire, meglio che a ripetere»:

²⁹ Opuscolo di presentazione dell'Accademia libera di Cultura e d'Arte di Milano, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento», p. 3. Tra i docenti della scuola ci furono Dolores Prato (Cfr. V. Polci, *La capitale decolorata*. Viaggio attraverso la storia della visione letteraria di Roma: gli scritti di Dolores Prato, «Storia Urbana», n. 154, 2017, pp. 31-48), Luigi Orsini, Carlo Saggio, Mariano Maresca e Raffaello Giolli.

³⁰ Sull'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano, si vedano: G. Ferro, *Milano capitale dell'antifascismo*, Milano, Mursia, 1985; M.M. Rossi, *Il Gruppo d'Azione per le scuole del popolo di Milano (1914-1941)*, Brescia, La Scuola, 2004 (in partic. p. 60).

³¹ Cfr. Frolidi, *La vita e l'opera di Vincenzo Cento*, cit., p. 8. Frolidi, molto vicino al professore marchigiano, racconta che per Cento l'Accademia rappresentò il tipo di scuola da lui sempre sognato, di cui parlava spesso, rifacendosi agli esempi classici dei greci dell'Accademia Platonica e della Scuola Aristotelica, quando gli allievi si riunivano liberamente attorno ad un maestro per seguirne l'insegnamento (cfr. *Ibid.*, p. 8).

³² *Ibid.*, pp. 8-9.

³³ Opuscolo di presentazione dell'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento», p. 1.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

Vi ha insomma modernità, senza scapricciamento; disciplina, senza grettezza; armonia, senza grigia uniformità – mirando noi a costituire una scuola di vita, e non una tediosa vita di scuola³⁷.

Una scuola di vita, insomma, dove gli insegnamenti prevedevano “educazione umana”, intesa come avviamento a intendere la vita nei suoi aspetti più reali e alla conoscenza dei rapporti umani, con lettura e interpretazione delle opere più formative del pensiero antico e moderno, ma anche italiano, letteratura greca e latina, storia, geografia politica ed economica, storia dell'arte, critica drammatica e critica letteraria e due lingue.

L'Accademia proponeva anche altre tipologie di corsi. Infatti, era stato istituito un corso di perfezionamento culturale rivolto a quelle ragazze che avessero concluso la scuola secondaria ma non volessero proseguire gli studi all'università. E ancora, era possibile frequentare il corso di perfezionamento di lingue e un corso di preparazione del Ginnasio libero triennale per le bambine che avessero completato gli studi elementari e che volessero istruirsi anche senza aspirare a licenze di Stato.

Erano poi previsti insegnamenti tecnici e insegnamenti artistici come la scuola di teatro e il corso di ceramica e pittura ma anche insegnamenti pratici come la “scuola di taglio e lavoro” e la “scuola di cucina e di economia domestica”.

Per quanto riguarda l'andamento delle allieve, i docenti erano tenuti a dare giudizi dai quali emergeva lo sviluppo intellettuale e la progressiva rivelazione del temperamento morale e culturale con un'efficacia che veniva ritenuta assai più probativa di quella dei semplici voti numerici. Tra le caratteristiche dell'Accademia, anche l'abolizione del ciclo chiuso di classi: il regolamento prevedeva che le alunne che avessero ricevuto un giudizio negativo in una materia, non fossero costrette a ripetere l'anno ma potessero proseguire nelle classi successive per le sole materie nelle quali avessero invece ottenuto un giudizio positivo. I corsi, infatti, non erano rigidamente chiusi: a seconda della propria preparazione, le allieve sceglievano quali lezioni frequentare.

L'Accademia, inoltre, prevedeva settimanalmente visite alle chiese, ai monumenti della città e alla scuola d'arte e promuoveva gite artistiche ed escursioni sportive³⁸.

All'interno della scuola sia le alunne – alle quali erano vietate espressioni di «banale frivoltà e di artificiosa alterazione del viso»³⁹ – che le loro famiglie potevano usufruire della Biblioteca Circolante dell'Accademia e di quella del Circolo Filologico Femminile e della sala di lettura. Le aule erano organizzate in modo da essere ariose ed eleganti e nella presentazione della scuola veniva evidenziato che esse «non hanno nulla di pesantemente scolastico così che le allieve respirino un'insolita aria di familiarità e di buon gusto»⁴⁰.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*, p. 11.

³⁹ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 13.

Era prevista anche l'organizzazione di corsi serali per signore e signori e una scuola serale e domenicale di cultura e commercio per signorine.

L'Accademia intendeva offrire un'istruzione che fosse completamente aderente allo spirito e all'indole delle allieve, fornendo loro un solido fondamento di penetrante e armoniosa umanità per quella che sarebbe stata poi la specifica attività cui esse si sarebbero dedicate. Cento desiderava rifuggire da quella che definì «tediosa vita della scuola» e per questo motivo:

assai più che ai programmi – aride elencazioni di morte materie – ci affidiamo agli *insegnamenti*; persuasi che i giovani si costruiscono una testa pensante, solo se gl'insegnanti abbiano, essi per primi, una testa pensante, né siano fonografici imbottitori e travasatori di un sapere appreso ma non vissuto⁴¹.

I corsi, secondo Cento, non dovevano tendere a una formale disciplina scolastica ma avere carattere libero e anti-cattedratico delle più moderne forme di cultura e ai maestri era garantita la più ampia libertà di programma, riflettendo comunque, «con solidale varietà, il carattere fondamentale del nostro ideale di cultura e di educazione»⁴². L'Accademia era rivolta alle giovinette dell'aristocrazia e della borghesia, «a quegli elementi, cioè, che attendendo d'ordinario agli studi senza preoccupazione di diplomi, né con fini *professionalistici*, non hanno in generale una scuola cui dirigersi, e che possessa tra l'altro un'agilità di programmi, di orari e di insegnamenti tali da rispondere alle esigenze della propria vita e delle proprie consuetudini familiari»⁴³.

Inoltre, l'Accademia organizzava cicli di conferenze rivolti non solo allieve e con interventi, solo per citarne alcuni, di Vincenzo Cento sul *Mondo e Pensiero Greco*, Mariano Maresca su *La Coscienza educativa nel Rinascimento*, Bernardino Varisco⁴⁴ sul tema *Dell'uomo a Dio* ed Ettore Fabietti⁴⁵ sulla letteratura per l'infanzia.

Vincenzo Cento dell'Accademia scriveva:

La originalità pressoché audace con la quale la nostra Accademia, percorrendo ed inverando il nuovo spirito informatore della Scuola, volle in operoso silenzio affermare la propria vita, ha ottenuto il conforto di una affermazione non clamorosa, ma sicuramente dignitosa⁴⁶.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Premessa al secondo opuscolo di presentazione della Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento», p. 4.

⁴³ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁴ A. Barausse, Bernardino Varisco, in Sani, Chiosso (edd.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, cit., Vol. 2, pp. 626-628.

⁴⁵ L. Lombardi, Ettore Fabietti, in Sani, Chiosso (edd.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, cit., Vol. 1, pp. 513-514.

⁴⁶ Premessa al secondo opuscolo di presentazione della Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento», p. 3.

Questa originalità fu riconosciuta da numerose personalità provenienti dal mondo accademico e filosofico. All'inaugurazione del V anno dell'Accademia – definita in «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro «originale istituzione che rappresenta lo sforzo più complesso compiutosi in Italia, per dare una nuova anima alla Scuola»⁴⁷ – intervenne il professore Mariano Maresca⁴⁸, il quale definì Vincenzo Cento un amico e un infaticabile ed originalissimo suscitatore dell'intelligenza e della volontà. Maresca spiegò però che non era l'amicizia il motivo per cui era stato invitato, ma il ruolo che ricopriva, ossia quello di professore ordinario di Pedagogia. Egli, dunque, rappresentava una voce attendibile per illustrare il posto che spettava all'Accademia in quella che definì la «magnifica fioritura della cultura pedagogica contemporanea»⁴⁹. Maresca ricostruì la storia dell'Accademia, dalla costituzione con una decina di allieve fino all'unione con il Circolo Filologico Femminile, presieduto da Gigina Sioli Legnani-Conti, che diede all'Accademia nuovo slancio e maggior vigore di sviluppo. L'Accademia in poco tempo raggiunse 300 iscritte e, secondo Maresca, questo stava a significare «l'affermazione ed il trionfo d'un'idea, d'un principio, d'un'intuizione della vita e della cultura, ch'è la più alta espressione della vita. Vuol dire che attraverso le linee agili, svelte, semplici, ma eleganti, di questo edificio circola un'anima ansiosa di espandersi»⁵⁰.

Il professore nel suo discorso evidenziò l'intento di Vincenzo Cento, ossia quello di diffondere una cultura viva e organica e di formare una forte e libera personalità dell'allievo attraverso un'accademia che si inseriva all'interno di quel molteplice incrociarsi delle «correnti rinnovatrici dell'educazione moderna per un suo specifico carattere, ch'è la sua originalità»⁵¹.

Vincenzo Cento aveva capito, secondo Maresca, che la personalità dell'allievo era una libera e originale costruzione dello stesso e questa convinzione viene da lui considerata anima e fondamento dell'Accademia:

È una novità! No, come finalità dell'educazione umana non è una novità: essa è il risultato di tutto lo sviluppo del moderno pensiero pedagogico de Rousseau a Ferrière, a Gentile ed alla Montessori. Anzi essa è stata solo riscattata nei tempi moderni dall'oblio in cui era caduta nei secoli del paternalismo e del tradizionalismo pedagogico, perchè, come esigenza di vita spirituale, fu decisamente rivendicata dal Cristianesimo contro il farisismo giudaico formalistico e mortificante di ogni iniziativa individuale, e già prima in Grecia, da Socrate, primo grande maestro ed assertore dell'interiorità della cultura umana⁵².

⁴⁷ *L'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano*, «Rivista Pedagogica», a. XXI, Fascicolo IV, 1928, pp. 307-311.

⁴⁸ M.A. D'Arcangeli, *Mariano Maresca*, in Sani, Chiosso (edd.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, cit., Vol. 2, pp. 106-107. Il discorso di Maresca è stato pubblicato in «Rivista Pedagogica», a. XXI, Fascicolo IV, 1928, pp. 307-311.

⁴⁹ M. Maresca, *L'Accademia Libera di Cultura e d'Arte di Milano*, s.l., s.e., p. 4.

⁵⁰ *Ibid.* La pubblicazione è conservata nell'Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento».

⁵¹ *Ibid.*, pp. 5-6.

⁵² *Ibid.*, p. 5.

Per Maresca l'Accademia poteva essere collocata nell'ambito della pedagogia contemporanea «in quel ricco e complesso movimento internazionale di idee e d'istituzioni che va sotto il nome di *lega internazionale per l'educazione nuova*»:

Detta lega ha tenuto nell'agosto scorso un congresso a Locarno: il tema fondamentale delle discussioni del Congresso è stata la libertà dell'allievo. Quest'Accademia si muove nello stesso ordine di idee e sotto gli stessi postulati che animano e guidano i promotori dell'educazione nuova, dal Ferrière in Svizzera, al Washburne, alla Johnson in America, ad Adler e Paulsen nei paesi tedeschi, a Montessori, Gentile e Lombardo Radice in Italia etc. L'obiettivo è unico: lo sviluppo pieno ed integrale dell'alunno secondo tutte le attitudini di cui è capace⁵³.

Lo sviluppo dell'alunno, però, avrebbe potuto essere pieno ed integrale solamente se libero. Secondo Maresca, dunque, Cento poteva essere collocato all'interno di quelle correnti che confluivano nella cosiddetta "educazione nuova", ma l'opera del professore marchigiano aveva una propria fisionomia e una sua caratteristica originale, elementi che costituivano il segreto dell'Accademia:

Egli ha una sua maniera personale di concepire il problema della libertà della cultura. La quale per lui non è libera se non è liberamente raggiunta ossia liberamente costruita. Ed alla libertà di costruzione e di formazione della cultura egli non vede altri limiti se non quelli emergenti dalla stessa attività dell'alunno che si svolge ponendosi dei limiti. Quali? Quelli nascenti dalle preferenze, dai gusti, dalle attitudini dei singoli allievi. Libertà pericolosa? Sì, se non intervengono due fattori nell'attività educativa: il maestro, che sia verace maestro, consapevole di svegliare con la sua azione le forze spirituali dell'allievo e dirigere nello sforzo della loro libera organizzazione; l'alunno che sotto la guida del maestro, sia consapevole di raggiungere quello specifico sviluppo spirituale di cui è capace⁵⁴.

Dunque, Vincenzo Cento credeva fermamente nella libertà educativa, in un rapporto allievo-docente fondato sul confronto e sulla discussione e in una "scuola" che contribuisse ad accompagnare la formazione della personalità di ciascun individuo senza tuttavia plasmarla, ma lasciando che essa si costruisse nel rispetto dell'indole e delle caratteristiche di ciascuno. Cento aveva voluto dar vita a un'accademia che rappresentasse una vera e propria palestra di intelligenze e di volontà, tanto per i maestri quanto per le allieve. I maestri dell'Accademia erano consapevoli che il loro compito non fosse quello di assolvere al proprio incarico in base a quanto dettato da programmi e orari, ma essi erano chiamati a costruire un ben altro programma, «non di materie studiate ed apprese, un programma vivente, qual è la cultura e la formazione della personalità spirituale delle allieve»⁵⁵.

⁵³ *Ibid.*, p. 6.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 6-7.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 7.

Le allieve – guidate dai maestri – dovevano sperimentare gradualmente la propria libertà, che non era né proprietà naturale né un dono dei legislatori ma una conquista laboriosa, un'ascesa, una battaglia in cui bisognava vigilare per non cadere nel dilettantismo e nella superficialità. Cento, dunque, intendeva sperimentare nuove vie educative, un percorso che, secondo Maresca, avrebbe avuto uno sviluppo imponente e avrebbe fatto innalzare l'Accademia al posto delle più grandi istituzioni educatrici dell'Italia moderna.

L'anno successivo il discorso inaugurale fu tenuto da uno degli insegnanti dell'Accademia, Carlo Saggio, col titolo *Anti-America*, nel quale ribadì di non amare la scuola avvilita a dispensatrice di vani diplomi ma che il suo concetto di scuola era quello di una scuola dove il professore fosse maestro e il maestro «sacerdote d'animo puro e ingenuo, di cuore acceso, consapevole di questo privilegio tremendo ch'egli ha, di donare il senso della poesia, di far comunicare con l'eterna bellezza»⁵⁶. Saggio evidenziò che il maestro doveva rifiutarsi d'essere «un controllo di Stato, un "burocrate" opaco, una macchina legnosa fatta a risputar notizie male digeste; bisogna ch'egli tremi d'esser così alto, fin presso i poeti, di sollevare fra le sue mani il loro cuore meraviglioso»⁵⁷.

L'Accademia attirò l'attenzione di pedagogisti, insegnanti e ministri, i quali espressero opinioni positive su ciò che aveva creato Vincenzo Cento⁵⁸. Tra questi, anche Giuseppe Lombardo Radice, il quale la definì come «un nobile tentativo, che io mi sappia senza precedenti, per accordare ed elevare lo spirito d'auto educazione delle giovani colte. È scuola senza pedanteria; è ritrovo senza superficialità di conversazione; si preoccupa di far seguire la vita moderna nelle sue manifestazioni spirituali; ma non cade nel veramente informativo»⁵⁹, mentre Balbino Giuliano scriveva a Cento queste parole:

Caro Cento,

...io ho compreso e sentito da un pezzo il valore di una scuola perfettamente libera. E questa scuola perfettamente libera, alla quale ho pensato spesso fin da quando se ne parlava a Milano, a conforto delle pratiche del Provveditorato agli studi, è una scuola che svolga quest'attività di formazione italiana senza utilitarie preoccupazioni di diplomi e di avviamenti professionali, facendo appello solo all'amore delle forme ideali dello spirito. Sono persuaso che tentare l'istituzione di una tale scuola è un attestato di fiducia che si dà al pubblico.

⁵⁶ C. Saggio, *Anti-America. Discorso per l'inaugurazione del VI anno dell'Accademia Libera di Cultura e d'Arte*, Milano, Accademia Libera di Cultura e d'Arte, 1929, p. 16.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ I commenti sono riportati nella pubblicazione Saggio, *Anti-America. Discorso per l'inaugurazione del VI anno dell'Accademia Libera di Cultura e d'Arte*, cit., pp. 36-44. Oltre a quelli citati in questo saggio, ci sono anche quelli di G.A. Borgese della Regia Università di Milano, Luigi Orsini, insegnante di letteratura italiana, Ettore Romagnoli dell'Università di Pavia.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 39.

...Dopo tutto questo, puoi ben capire con quale sincero sentimento auguro bene all'opera tua e alla tua Accademia Libera di Cultura e d'Arte. Io ho fiducia in te e in Milano, che è pur sempre la città dove l'opera creatrice della vita pulsa con più gagliardo ritmo⁶⁰.

Antonino Anile⁶¹ evidenziò come – oltre ad essergli noti i valori intellettuali e morali di colui che la volle e seppe animarla con la sua tenace operosa volontà – tutto ciò che riguardava la cultura e la scuola potesse vivere solamente «di quell'impulso che viene da uno spirito che crea da se medesimo le ragioni del suo interiore sviluppo»⁶²:

Il problema scolastico della nostra Nazione è legato a questo esempio di Vincenzo Cento: quando i maestri come lui non saranno un'eccezione, allora soltanto potremo parlare di soluzione del problema. Prima no⁶³.

Anche Erminio Troilo, professore di Filosofia alla Regia Università di Padova, si congratulò con Cento per aver dato vita «a un'opera di educazione e di vita, stupenda»⁶⁴ e per aver tracciato «un programma ed un piano che va ben al di là di questa tua Scuola, di questa tua opera a cui tu dai tutto, corpo ed anima»⁶⁵. Il filosofo Bernardino Varisco, di cui Cento fu allievo, era convinto che per il bene del Paese istituzioni come quella creata dal professore marchigiano meritassero di essere, non soltanto a parole, incoraggiate. Secondo Varisco, l'Accademia, pur non essendo una scuola professionale in senso stretto, tendeva a formare non delle dilettanti «vanerelle e oziose», bensì delle giovani, seriamente colte, intraprendenti, laboriose, capaci di compiere con abilità non meccanica un utile ufficio nella vita:

Se vogliamo, e davvero ce n'è gran bisogno, ripopolare il nostro paese d'uomini (sott'inteso d'ambo i sessi), che siano uomini veri, ciascuno con una sua individualità, e non burattini fabbricati nello stesso modello, dobbiamo restituire alla cultura il suo carattere umano, cioè universale. Questo il principio fondamentale, indiscutibilmente giusto, dell'opera di Vincenzo Cento, poiché soltanto il terreno dell'universalità è tale che vi prosperi la sana e vera individualità⁶⁶.

La fondazione dell'Accademia attirò anche l'attenzione della stampa. Per esempio, «L'Ambrosiano» la definì come «un qualcosa che assomiglia un poco ad una stazione di testa della cultura: di qui partono e arrivano i più preziosi

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 38-39.

⁶¹ A. Barausse, *Antonino Anile*, in Sani, Chiosso (edd.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, cit., Vol. 1, pp. 52-53.

⁶² Saggio, *Anti-America. Discorso per l'inaugurazione del VI anno dell'Accademia Libera di Cultura e d'Arte*, cit., p. 37.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*, p. 43.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*, p. 44.

bagagli culturali e artistici che si pregiano delle migliori marche di fabbrica»⁶⁷. L'autore dell'articolo evidenziava il carattere "speciale" di questa scuola dove c'erano maestri che non erano maestri e dove «le lezioni sono tutto fuorché lezioni. Conversazione, ritrovo, circolo, famiglia: è difficile trovare una esatta definizione»⁶⁸. Anche gli arredi di questa accademia non erano quelli tradizionali delle altre scuole: infatti non c'erano banchi ma divani imbottiti e le pareti erano ornate di quadri, di mensole, di statuette e di drappi. Anche il modo di insegnare e di imparare, secondo l'autore dell'articolo, assumevano una fisionomia tutta speciale perché «si discorre, si spiega, si racconta, si fa capire; si interroga e si risponde». In questa accademia

la vita coi suoi ammaestramenti, coi suoi lati artistici e culturali, sprizza fuori, così, dai piacevoli conversari, da uno scambio di idee, da una domanda subito soddisfatta, da un dubbio subito chiarito⁶⁹.

Un'Accademia, dunque, nella quale Vincenzo Cento metteva sempre al centro la personalità delle allieve e la libertà educativa di ciascun docente e che rappresentò un'istituzione alla quale egli si dedicò con impegno e passione, fino a quando i bombardamenti che colpirono Milano nel 1943 distrussero l'edificio che la ospitava. Un avvenimento che scosse profondamente il professore marchigiano e che gli causò un forte e irrimediabile dolore, come vedremo nel successivo paragrafo.

3. *L'impegno antifascista di Vincenzo Cento*

Vincenzo Cento era un noto antifascista: egli, infatti, militò nel Partito d'Azione e fu amico di Piero Gobetti – collaborando assiduamente alla rivista «Rivoluzione Liberale» – nonché redattore del settimanale antifascista «Il Caffè», fondato da Riccardo Bauer e Ferruccio Parri⁷⁰.

I suoi ideali antifascisti erano noti anche alle autorità locali⁷¹. Infatti, negli anni Trenta aveva a disposizione una piccola costruzione, simile a un capanno, nella zona della stazione di Pollenza, nei pressi del campo di aviazione, messa a disposizione dalla famiglia Tamagnini. Per Cento, si trattava del luogo ideale dove rifugiarsi per lavorare in silenzio e a contatto con la natura ma nell'ottobre del 1936 fu costretto a lasciarlo temporaneamente. La polizia italiana, infatti,

⁶⁷ L.G., *L'accademia anti-accademia*, «L'Ambrosiano», 30 dicembre 1927, p. 4.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Cfr. Frolidi, *La vita e l'opera di Vincenzo Cento*, cit., p. 10.

⁷¹ Nonostante ciò non si è trovato alcun riferimento a Vincenzo Cento all'interno del Casellario Politico Centrale presso l'Archivio Centrale dello Stato a Roma.

intervenne bruscamente per cacciare Cento dalla zona, dopo un'attenta perquisizione. Il motivo era legato al fatto che proprio nel vicino campo di aviazione sarebbe atterrato Benito Mussolini, il quale era stato invitato all'inaugurazione del monumento a Filippo Corridoni a Corridonia⁷².

Cento commentò l'episodio con l'amico Frolidi definendo Mussolini

ora assertore del potere assoluto dello stato totalitario, guerrafondaio e aggressore della quasi indifesa Etiopia, amico della Chiesa e del Vaticano, era lo stesso Benito Mussolini arruffapopolo, già noto, negli anni precedenti il primo conflitto mondiale, per motivi del tutto diversi. Da perfetto e dichiarato anticlericale mangiapreti, il futuro duce del fascismo, firmatario dei Patti Lateranensi, in un comizio tenuto nella rossa Romagna, per dimostrare, a suo modo, la non esistenza di Dio, aveva improvvisamente tratto fuori dal taschino l'orologio affermando baldanzoso: «Se Dio esiste, tra un minuto mi deve far morire!»; e, nel 1912, per opporsi alla guerra di Libia, aveva spinto gli operai a stendersi sulle rotaie onde impedire la partenza dei treni carichi di soldati; infine, al tempo in cui era direttore del quotidiano socialista l'*Avanti* fu l'agitato capo della corrente estremista, massimalista, antistatale, rivoluzionaria e anarcoide del partito⁷³.

Del resto, come già anticipato, tra i motivi che spinsero Cento a fondare l'Accademia, c'era la volontà di allontanarsi da una scuola che – nelle previsioni del professore marchigiano – sarebbe diventata scuola di regime, in totale antitesi con la libertà educativa in cui egli credeva.

In seguito al bombardamento di Milano del 1943, che mandò in frantumi questa sua speranza, Cento fu costretto a lasciare la città e rientrò a Pollenza, dove aveva già da diverso tempo preso contatti con gli antifascisti pollentini e maceratesi. Nelle memorie della Corporazione del Melograno di Pollenza intitolate *La Repubblica Fascista Sociale e le prime giornate di liberazione dell'esercito tedesco*⁷⁴ si parla dettagliatamente della costituzione della Repubblica Sociale, con descrizioni degli arresti, dei trasferimenti degli internati a Villa Lauri⁷⁵, dei rastrellamenti, degli avvenimenti quotidiani come lo scoppio delle

⁷² *Ibid.*, in partic. p. 11.

⁷³ *Ibid.*, p. 11.

⁷⁴ La Corporazione del Melograno – ora Pro Loco – nacque nel 1925 con lo scopo di «promuovere ed incoraggiare tutte le iniziative dirette a valorizzare il paese dal lato storico, artistico, filantropico e morale» per opera del pittore Giuseppe Fammilume, del seminarista Nazzareno Boldorini e di Antonio Fammilume (A. Fammilume, G. Fammilume, N. Boldorini, *Statuto della Corporazione del Melograno*, art. 1, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Corporazione del Melograno», n. 40). La Corporazione del Melograno era dotata di un diarista il quale era incaricato di narrare la cronaca locale in un diario, quindi in quaderni o in fogli sciolti come nel caso del documento relativo alla Repubblica Fascista Sociale e riferito agli anni 1943 e 1944, scritto a mano e conservato all'interno della busta «Cronaca locale dal 1904 al 1980», n. 20 (conservata presso l'Archivio storico del Comune di Pollenza).

⁷⁵ Sul tema dell'internamento in territorio marchigiano, si vedano: R. Cruciani (ed.), *E vennero... 50 anni di libertà, 1943-1993: campi di concentramento, prigionieri di guerra, internamento libero nella Marche 1940-1945*, Macerata, Cooperativa Artivisive, 1993; G. Morgese, D. Duca, *Una regione e i suoi "campi". Tra concentramento, internamento, liberazione, deportazione e supplizio (1940-1944)*, Venezia, Ikona, 2014; E. Bressan, A. Cegna, M. Pentucci (edd.), *Storie di donne e*

bombe e delle risse tra fazioni opposte, di cerimonie ed eventi ma anche dell'attività del Comitato di Liberazione locale, al quale prese parte anche Vincenzo Cento, che diventò poi membro anche di quello provinciale. Infatti, nella cronaca del 13 luglio 1944 si legge:

Il Comitato provvisorio di liberazione ha chiesto ai diversi partiti che nominassero un loro rappresentante per l'Amministrazione comunale.

Sono stati nominati il prof. Vincenzo Cento, per il Partito d'azione, con le funzioni di sindaco; Lugardi Carlo, per il Partito democristiano, come vice sindaco; Failla Fabio, per il Partito liberale; Bellini Giuseppe, per il Partito Socialista; Cuppoletti Marone, per il Partito Comunista, quali membri della giunta⁷⁶.

Poco più tardi si scoprì che il professore marchigiano era sorvegliato dalle autorità fasciste, infatti a pagina 24 delle memorie, il diarista scriveva:

Ai primi di giugno fu scoperta, dal Comitato di Liberazione, presso la Questura di Macerata una lista di 14 persone che dovevano essere prese in ostaggio, lista già nota presso il comando tedesco e della Polizia Politica della Milizia fascista compilata dalle autorità fascista di Pollenza.

1 Dott. Prof. Vincenzo Cento scrittore

2 Miriam Cento figlia di Vincenzo – interprete di lingua tedesca

3 Conte Ing. Luigi Lazzarini Possidente

4 Dott. Prof. Alessandro Arcangeli professore universitario

5 Oscar Gattucci industriale

6 Andreina Coronaro Failla possidente

7 Nob. Giuseppe Scolastici Narducci possidente

8 Massimo Coronaro scrittore

9 Dott. Spilimbergo Walfranco – medico

10 Matteucci N. ? (maresciallo di fanteria a Macerata)

11 Fedele N. ? (maresciallo dei Carabinieri a Pollenza)

12 Marinozzi quello di Montefranco (lo ha chiamato Montefranco per una sua villetta di fronte al detto luogo. Il nome vero è Manrico – pittore restauratore)

13 Avv. (sic.) Tamproni (il cognome vero è Tambroni e non Tamproni come scriveva il fascista Vito Cola)

14 Rosati Appuntato dei Carabinieri di Pollenza

Il Comitato di Liberazione appena saputo di suddetta lista ne diede avviso agli interessati i quali immediatamente abbandonarono il Paese per ignoti lidi. L'ordine di arresto fu miracolosamente sospeso dato l'incalzare degli avvenimenti favorevoli agli Alleati e la caduta di Roma⁷⁷.

uomini tra internamento e Resistenza nelle Marche, Macerata, eum, 2017.

⁷⁶ Corporazione del Melograno, *La Repubblica Fascista Sociale e le prime giornate di liberazione dell'esercito tedesco*, in Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Cronaca locale dal 1904 al 1980», n. 20, pp. 20-21.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 24-25. La lista è contenuta anche all'interno della busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento», in un foglio sciolto dove viene specificato che si tratta dei «14 designati come ostaggi all'autorità fascista prima, al comando tedesco poi, da Cicconi Ezio [podestà di Pollenza] e Vito Cola» e riporta la data di giugno 1944. Stessa lista è presente all'Archivio di Stato di Macerata, archivio «Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale»,

Il 13 luglio 1944 Cento scrisse al Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale avvisandolo che in data 11 luglio era stato convocato dal Comando di Sicurezza Alleato, con sede a Tolentino, e il comandante gli aveva ingiunto di sciogliere la giunta comunale, costituita dal comitato comunale di Pollenza in base alla indicazione del CLN provinciale. Cento evidenziò che aveva accettato di assumere la rappresentanza comunale non per se stesso ma per il Comitato di Liberazione Nazionale che si era costituito a Pollenza, «trasformazione del comitato segreto antifascista che esisteva, come ebbi a dichiarare, già dal gennaio u.s.»⁷⁸ e per la Giunta successivamente costituita. Cento chiese, dunque, chiarimenti per sapere se la Giunta potesse continuare ad esercitare il proprio mandato.

Il professore, infatti, riteneva che sarebbe quindi

poco simpatico nei riguardi dei miei colleghi – oltre che assai gravoso per me – ch'io esercitassi da solo un potere assoluto che non è nei miei intendimenti. In nessun modo poi vorrei esercitarlo – con o senza la Giunta Comunale – se la mia autorità non fosse espressione dell'autorità, sia pure controllata, del Governo Italiano, e per esso del Comitato Prov. Di Liberazione Nazionale. In caso contrario, sarei costretto rassegnare le mie dimissioni nelle mani di cotesto Comitato⁷⁹.

Cento continuò a ricoprire la carica di sindaco fino al mese di novembre 1944, quando si insediò la nuova giunta guidata da Nello Coppari⁸⁰.

busta n. 23, fascicolo 221, con alcuni appunti scritti a mano sul foglio dove si legge «parlarne con Raccosta» e «Lista Pollenza – copia per Mattucci».

⁷⁸ Lettera di Vincenzo Cento al Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale del 13 luglio 1944, in Archivio di Stato di Macerata, archivio «Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale», busta n. 23, fascicolo 221.

⁷⁹ Lettera di Vincenzo Cento al Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale del 13 luglio 1944, in Archivio di Stato di Macerata, archivio «Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale», busta n. 23, fascicolo n. 221.

⁸⁰ Vincenzo Cento scrisse una lettera – a mano e sulla quale è stata aggiunta successivamente la data del 13 luglio 1944 – nella quale si rivolge al destinatario chiamandolo «Eccellenza» – quindi probabilmente si riferisce al Prefetto – nella quale comunica le sue dimissioni come sindaco di Pollenza in quanto i tanti impegni politici (membro del Comitato Provinciale di Liberazione e Segretario del Partito d'Azione) oltre a un imminente rientro a Roma, gli impediscono di svolgere tale funzione con quella alacrità e quella compitezza che fino ad ora ha cercato di mettere e confida nella comprensione del suo desiderio di riprendere l'attività di scrittore. E aggiunge: «È superfluo dire che vicino o lontano io seguirò a dare al mio diletto paese natio e ai cari amici dell'Amministrazione Comunale che fedelmente han con me collaborato quanto di meglio del mio ... e della mia opera mi sarà possibile» (La lettera è conservata presso l'Archivio di Stato di Macerata all'interno dell'archivio del Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale, busta n. 23, fascicolo 221). Vincenzo Cento ha ricoperto l'incarico di sindaco di Pollenza dal 3 luglio 1944 al 20 novembre 1944 (Cfr. Elenco dei sindaci, podestà e commissari dal 1862 conservato presso il Comune di Pollenza).

4. *Il ricordo di Vincenzo Cento nei necrologi e nella memoria monumentale*

Il professore marchigiano rientrò a Roma per continuare l'attività di scrittore ma morì suicida il 21 novembre 1945. Le pagine dei quotidiani nazionali e locali diedero ampio risalto alla notizia e ricordarono il professore marchigiano e il motivo del gesto venne attribuito al dolore provocato dal bombardamento dell'Accademia, che aveva ormai oscurato l'animo di Cento⁸¹.

Gli amici pollentini lo ricordarono con un manifesto, datato 21 novembre 1945:

Chi non arrivò a comprenderne l'elevatezza del pensiero e la nobiltà dell'animo lo definì uno stravagante: chi lo conobbe e ne poté seguire l'ansia della ricerca e la passione dell'indagine lo amò della sua stessa sincerità perché soprattutto Egli era un buono ed un onesto.

Ritornò tra noi nelle dure ore della guerra quando questa, con la sua bufera, gli aveva stroncata quella che era stata la sintesi del suo concetto di educatore e la ribellione alla coercizione dello spirito.

Vacillò dopo tanti anni di duro lavoro costruttivo e solo la serenità della sua terra gli restituì la fiducia per l'avvenire.

A questo avvenire che non Gli poteva mancare, era andato incontro a Roma, rammaricato di lasciare la sua Pollenza come per un sinistro presagio e, mentre si accingeva a riprendere il suo luminoso cammino di scrittore e pensatore profondo, quella Morte che Egli tante volte aveva invocata nei duri momenti dello sconforto, lo rapiva a noi, alla Famiglia, alla Patria⁸².

Il quotidiano «L'Epoca» lo definì come «un maestro nel senso pieno e umano; maestro di vita e maestro di pensiero. Ed avrebbe continuato ad esserlo se la distruzione della sua Accademia non l'avesse ferito a morte»⁸³. Nelle colonne del giornale si legge:

A noi che lo incontrammo e lo avemmo vicino nel periodo più ardente della lotta antifascista ci sia consentito qualche ricordo. [...] Dobbiamo infatti a Vincenzo Cento l'incontro e la conoscenza con Piero Gobetti [...] Fu precisamente Cento a presentare Riccardo Bauer a Gobetti, fu quindi del nucleo che con Bauer, Mira, Arpesani, Gallarati-Scotti, Sacchi, Ianni si strinse intorno a Ferruccio Parri e pubblicò a Milano «Il Caffè» il periodico più battagliero e più inesorabile della lotta antifascista.

⁸¹ I necrologi rappresentano una fonte preziosa per la ricerca storico-educativa in quanto sono in grado di ricostruire l'evoluzione del modello di insegnante nelle diverse fasi storiche e alla luce dei differenti contesti ideologici, politici e culturali. Sul tema dei necrologi, si vedano: A. Ascenzi, R. Sani, «*Oscuri martiri, eroi del dovere*». Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Unità (1861-1961), Milano, FrancoAngeli, 2016; L. Pomante, *Una nuova fonte per lo studio della storia dell'Università e dell'istruzione superiore in Italia: i necrologi dei professori universitari*, in Id., *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 137-179.

⁸² Il manifesto è conservato nell'Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento, Myriam Cento, Alberto Cento», n. 2, fascicolo «V. Cento».

⁸³ «L'Epoca», n. 246, 1945.

Nell'articolo viene ricordata la sua collaborazione con «L'Epoca», «Italia libera» e con diverse riviste di cultura. Inoltre, Cento aveva da pochi mesi accettato la direzione della rivista «L'Italia che scrive», «una creatura – come si legge nelle colonne de «L'Epoca» – che non riuscì a colmare il tragico vuoto della prima»⁸⁴, ovvero l'Accademia.

Nel numero di gennaio 1946 della rivista fondata da Formiggini si legge alla prima pagina: «In seguito alla scomparsa di Vincenzo Cento, il suo vecchio e carissimo amico Mario Vinciguerra, ha accettato di curare la pubblicazione dell'I.C.S., che continuerà regolarmente e con immutato spirito»⁸⁵. Nella prima pagina è riportato anche l'articolo *Ritorno di Gobetti*, l'ultimo che scrisse Cento, seguito da un articolo a firma di Mariano Maresca – già uscito su «La Nuova Europa» – nel quale viene presentato il ritratto di Vincenzo Cento:

La morte ha spezzato l'attività di Vincenzo Cento proprio sul punto in cui cominciava a riprendersi con nuovo slancio e con più ampie prospettive, dopo la lunga parentesi della tirannide fascista, nella quale egli, come tanti altri, fu costretto al silenzio. Uomo di eccezionale coerenza e consistenza interiore, scrittore limpido, arguto e vigoroso, educatore di grande efficacia, ideatore ed attuatore di nuove istituzioni educative e di nuovi metodi pedagogici, Vincenzo Cento, benchè sia noto per le sue monografie che gli valsero il premio dei Lincei e quello internazionale della pace e per altri lavori di filosofia morale e religiosa, tradotti anche in francese, è una personalità ancora da scoprire nei vasti riflessi della sua attività spirituale⁸⁶.

Maresca tratteggiò in questo articolo i contorni del professore marchigiano, il quale condannava una scuola messa al servizio del potere e una classe dominante che non mirava ad elevare moralmente i membri della collettività, ma a chiuderli in una fitta rete di leggi, di precetti, di vincoli pratici che rappresentavano tante barriere per la libertà dello spirito. Maresca evidenziò poi come Cento fosse convinto che anche

il costume morale a sua volta è stato fissato secondo norme e regole rispecchianti gli interessi di chi domina, non la libertà dell'uomo. Ed anche la chiesa ha imprigionato il verbo di Cristo nei dogmi e in una rigida canonistica formale, rendendo così sempre più rara e difficile la riaccensione mistica dell'esperienza del Cristo vivente nelle anime. Ecco perché s'impone un'opera di restaurazione dell'uomo, opera che Vincenzo Cento sentiva come un compito urgente e improrogabile⁸⁷.

⁸⁴ *Ibid.* Infatti, il 20 agosto 1945 Cento con una lettera a Emilia Formiggini Santamaria comunicò di accettare di dirigere la rivista (conservata in Archivio Formiggini, Corrispondenza posteriore al suicidio di Formiggini, Doc. n. 3) e che è stata poi pubblicata sul periodico il 29 novembre 1945, pp. 1-2. Si veda: S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, in partic. p. 88.

⁸⁵ «L'Italia che scrive», gennaio 1946, p. 1.

⁸⁶ M. Maresca, *Vincenzo Cento*, «L'Italia che scrive», gennaio 1946, pp. 2-3.

⁸⁷ *Ibid.*

Nel periodico «Il Mondo», diretto da Alberto Cianca, si riporta la testimonianza della segretaria di Cento, Marcella Acinolfi, la quale ricordò che Cento consacrò tutto se stesso nell'attività dell'Accademia, che per lui rappresentò un rifugio quando il fascismo sopprime in Italia ogni libertà, ed evidenziò l'umore cambiato in seguito alla distruzione dell'istituto. La cronaca di Roma de «Il Giornale del Mattino» del 22 novembre 1945 lo ricordò come un «grande studioso e vecchio antifascista», un uomo molto amato dai suoi discepoli che «vedevano in lui il maestro insigne, la guida dei loro studi ed il paladino della libertà contro la dominazione antifascista» e le cui opere testimoniavano «il suo alto grado di cultura ed il suo attaccamento alla scuola»⁸⁸.

Anche il suo paese natio, Pollenza, volle ricordare l'opera del professore lasciando un ricordo marmoreo sulla facciata della sua casa natale. Si tratta di un artefatto che rientra nella categoria della memoria scolastica pubblica, oggetto di interessanti e puntuali studi e ricerche da parte degli storici dell'educazione negli ultimi anni e che 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 comunità⁸⁹.

Posta sulla facciata della casa natale lungo il corso principale di Pollenza, in via Roma, la lapide commemorativa a Vincenzo Cento ricorda una delle imprese più note del professore pollentino. Infatti, l'epigrafe – scritta da Cesare Froldi – fa riferimento al premio assegnato a Cento nel 1924 nell'ambito del Concorso italiano per la pace per la sua opera nella quale sosteneva la necessità della unione economica e politica degli stati europei⁹⁰. Il professore marchigia-

⁸⁸ Noto studioso marchigiano suicida a Roma, «Il Giornale del Mattino», 22 novembre 1945.

⁸⁹ Cfr. J. Meda, A. Viñao, *School Memory. Historiographical Balance and Heuristics Perspectives in School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 1-9. La memoria scolastica pubblica – insieme a quelle individuale e collettiva – rientra nelle ricerche condotte nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* (n. prot.: 2017STEF2S), di durata triennale e 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: J. Meda, R. Sani, «*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. Sul tema della memoria pubblica si vedano, in particolare, V. Minuto, *Monumental memory of school in post-unitarian Italy*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 213-255; Id., *L'educazione al patrimonio monumentale della scuola*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 151-168.

⁹⁰ Cento presentò al concorso la *Memoria* che fu pubblicata nel 1924 su «La vita internazionale» e nel 1926 sotto forma di saggio dal titolo *Gli Stati Uniti d'Europa*.

no presentò il suo lavoro al concorso che metteva in palio 200.000 lire di premi per gli autori «delle migliori Memorie aventi per oggetto la esposizione di un piano per assicurare la pace e ristabilire la prosperità economica in Italia e in Europa mediante la collaborazione internazionale»⁹¹.

Ad ispirare questo progetto era stato un concorso bandito negli Stati Uniti da Edward W. Bok, istituito con lo scopo di conoscere quali fossero le idee e le proposte del popolo americano sui mezzi praticamente attuabili per conseguire il riassetto e l'incremento economico dei paesi sconvolti dalla recente guerra. Il successo riscosso da tale concorso – la cui commissione giudicatrice vide arrivare più di 20.000 proposte – attirò l'attenzione del commerciante americano Edward Filene di Boston, il quale decise di integrare l'opera di Bok e mise a disposizione dell'Italia, della Francia e dell'Inghilterra importanti somme per costituire dei premi per coloro che in brevi biografie sapessero suggerire i mezzi più adatti per raggiungere con la collaborazione internazionale la pace e la prosperità del proprio paese, dell'Europa e del mondo.

Il comitato italiano era presieduto dal Presidente del Senato Tommaso Tittoni, mentre il vice-presidente era Luigi Luzzati. Nel 1924 il comitato italiano mise a concorso il tema *Con quali mezzi sia possibile assicurare la pace e ristabilire la prosperità economica in Italia ed in Europa mediante la collaborazione internazionale*.

La *Memoria* di Vincenzo Cento fu tra le 963 presentate al concorso e vinse il primo posto, a pari merito con Prospero Fedozzi e Gino Arias. Il testo di Cento ruotava intorno al tema della pace e della collaborazione internazionale. Secondo Cento, il futuro degli Stati Uniti d'Europa risiedeva nel legame organico e solidaristico fra Stati sovrani, «federati tra loro su basi comuni non astrattamente idealistiche, ma immediatamente storiche e politiche, commerciali e culturali»⁹². Cento, per quest'opera, è stato riconosciuto come «un precursore dei tempi»:

Circa trent'anni dopo, negli anni Cinquanta si avvierà infatti la costruzione di quel comune edificio europeo, quella prospettiva, invano da lui indicata, ai problemi riemersi drammaticamente all'indomani della Grande Guerra che avrebbero rapidamente condotto al sanguinoso secondo conflitto mondiale⁹³.

Armando Zanetti ne «Il giornale d'Italia» evidenziò come il concorso indetto avesse rivelato al grande pubblico un nome nuovo, quello di Vincenzo Cento, «ma Vincenzo Cento non era un punto ignoto nel campo degli studi filosofici, pedagogici e letterari»⁹⁴. Questo premio, secondo l'autore dell'articolo, gli

⁹¹ Opuscolo di presentazione del premio conservato nell'Archivio storico del Comune di Pollenza, busta «Vincenzo Cento. Scritti e articoli di stampa».

⁹² V. Cento, *Gli Stati Uniti d'Europa*, Macerata, Quodlibet, 2019.

⁹³ R. Baratta, *Prefazione*, in Cento, *Gli Stati Uniti d'Europa*, cit., p. 12.

⁹⁴ A. Zanetti, *Il premio della Pace*, «Il giornale d'Italia», 24 settembre 1924, p. 3.

avrebbe assicurato «tra cent'anni – ci si può scommettere fin d'ora – nella natia Pollenza una lapide commemorativa sulla casa che lo vide nascere», come in effetti fu. Zanetti rimase stupito dal fatto che Cento avesse consegnato un lavoro dedicato alla pace internazionale in quanto definiva il professore «troppo colto; troppo riflessivo, troppo pieno di buon senso egli è per correre dietro a delle baggianate»⁹⁵. Subito dopo, però, evidenziava il senso storico e la fine e colta sensibilità politica di Cento, che lo resero consapevole che «dietro le utopistiche aspirazioni del pacifismo di vecchio stile, sotto il macchinoso congegno di Ginevra che tanto scetticismo o tante illusioni ispira nei superficiali, esistono necessità storiche, esigenze comuni di difesa dell'economia e della civiltà europea che portano e che porteranno sempre più le Nazioni europee a forme di solidarietà più concrete e più durature»⁹⁶.

Quindi, Cento evidenziava come solo lo studio di queste comuni necessità e interessi e la graduale educazione dello spirito dei popoli a intendere non solo il valore spirituale ma la portata pratica dei comuni interessi della civiltà europea avrebbe potuto accelerare un processo di cui ancora non si poteva prevedere la durata. Secondo Zanetti, è proprio questo concetto che Cento riuscì a mettere ben in evidenza, con ampiezza di linee e sobrietà di parole.

Il 1° novembre 1924 su «Il giornale delle Marche» in un articolo intitolato *L'Uomo senza pace* si ribadiva questo concetto, ossia che Cento, definito come l'alunno prediletto di Bernardino Varisco, avesse rivelato la tragica ironia di teorizzare sulla pace senza poter conquistare la pace⁹⁷.

Domenica 7 dicembre 1924 ne «La Sentinella» l'autore dell'articolo esordiva:

Ancora una volta il popolare proverbio: «L'abito non fa il monaco» ha avuto una solenne conferma. [...] Forse nessuno supponeva che il vistoso premio largito con munifico mecenatismo dal signor Filene, miliardario di Boston, sarebbe toccato ad un giovane filosofo, letterato di fama ed infaticabile fondatore di Istituti di cultura, all'uomo che a 36 anni ha già l'ambito onore di essere annoverato fra i più eletti ingegni italiani: Vincenzo Cento. [...] Vincenzo Cento non è un ciarlatano che potesse offrire alla Giuria uno specifico, un tocca-sana per la pace europea. È troppo colto, troppo pieno di buon senso perché potesse imbastire una serqua di mirabolanti minchionerie da applicare come cataplasma miracoloso alle rotte membra del travagliato continente⁹⁸.

Il ricordo marmoreo dove viene celebrato questo premio fu eretto in occasione della commemorazione di Cento tenutasi il 7 ottobre 1951 per il rientro delle sue spoglie a Pollenza⁹⁹. Nel paese venne organizzata una manifestazione

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ M. Longarelli, *L'Uomo senza pace*, «Il Giornale delle Marche», 1° novembre 1924.

⁹⁸ D. Riccioni, *Il premio della pace ed il suo vincitore Vincenzo Cento*, «La Sentinella», 7 dicembre 1924.

⁹⁹ Su questa lapide, in particolare, si veda: L. Paciaroni, *Lapide a Vincenzo Cento a Pollenza (1951)*, in «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/1922, pubblicato il: 30.09.2022 (ultimo accesso: 26.09.2023).

che ebbe inizio con una cerimonia religiosa celebrata da don Antonio Rescalli, amico di Cento. Un corteo si diresse poi verso il cimitero cittadino per accompagnare le spoglie e, passando sotto la sua casa natale, venne scoperta la lapide. Si tenne in seguito, presso il Teatro Comunale, un incontro per ricordare il professore. A rievocare la figura furono i professori Cesare Frolidi ed Evel Gasperini. Parteciparono autorità provinciali, comunali, religiose e personalità della cultura e dell'arte, oltre ai suoi allievi. In occasione di quella giornata, fu costituito un apposito Comitato per le Onoranze, presieduto dal sindaco.

Il testo dell'epigrafe fu dettato da Frolidi¹⁰⁰, il quale cercò di sottolineare come Cento fosse stato «precursore dell'europismo, promotore degli Stati Uniti d'Europa, che ritenevo e ritengo la parte più valida, più viva e duratura dell'opera politico-culturale del nostro illustre concittadino»¹⁰¹.

Frolidi, in più occasioni, condivise il proprio rammarico per l'oblio in cui caddero la figura di Vincenzo Cento e le sue opere. Cento rappresenta indubbiamente una figura complessa che – per le sue pubblicazioni e il suo pensiero, così come per il suo impegno politico – merita maggiore attenzione. L'intellettuale marchigiano spese la sua vita tra Roma, Milano e Pollenza impegnandosi nella promozione della cultura a partire dalle masse popolari fino ad arrivare alla costituzione di una “sua” scuola *anti-scuola* per diffondere un'educazione libera e rispettosa dei gusti e dell'indole delle allieve. Due iniziative accomunate dalla volontà di mantenere il carattere di ciascuna apolitico e aconfessionale.

Vincenzo Cento fu anche un convinto difensore della scuola nazionale intesa come scuola statale, come ben ha evidenziato Giorgio Chiosso¹⁰², e si è battuto per difendere la sua tesi fortemente statalista secondo cui la scuola sarebbe dovuta diventare l'organo più alto della vita dello Stato. Egli credeva fermamente che l'insegnante dovesse lavorare per costituire nell'alunno una salda e illuminata coscienza d'uomo e di cittadino e che nella scuola dovesse essere rinsaldato il senso nazionale, quindi la tradizione e il valore del popolo. Un problema che, secondo l'intellettuale marchigiano, non poteva risolversi «col sostituire testi

¹⁰⁰ L'epigrafe recita: QUI / EBBE I NATALI NEL 1888 / VINCENZO CENTO / CHE CON LA SUA OPERA / GLI STATI UNITI D'EUROPA / VINCITRICE NEL 1924 / DEL PREMIO INTERNAZIONALE FILENE / ADDITO PRIMO TRA GLI STUDIOSI / LE VIE DELLA PACE / E DELLA RICOSTRUZIONE EUROPEA. Il 5 aprile 2019 il Comune di Pollenza ha organizzato il convegno *Gli Stati Uniti d'Europa: l'opera di Vincenzo Cento e le prospettive future*, un evento per celebrare la figura dell'intellettuale pollentino. Sul tema del progetto di unire gli Stati europei si veda anche: E. Rossi, A. Spinelli, *Il Manifesto di Ventotene*, Roma, Centro italiano di formazione europea, 1988. Ernesto Rossi e Altiero Spinelli nel 1941 idearono un progetto di unità europea redigendo *Il Manifesto per un'Europa libera ed unita*, noto come *Il Manifesto di Ventotene*, sottoscritto da altri politici antifascisti confinati dalla dittatura mussoliniana a Ventotene.

¹⁰¹ Sulla commemorazione di Vincenzo Cento a Pollenza, si vedano: C.F., *Le spoglie dell'economista Vincenzo Cento saranno trasportate domenica a Pollenza*, «Il Messaggero di Ancona-Macerata», 5 ottobre 1951; G.T., *Vincenzo Cento. Commemorato a Pollenza*, «Il Cittadino. Quindicinale della democrazia cristiana», 13 ottobre 1951; C. Frolidi, *Sessantesimo della fondazione della Corporazione del Melograno*, Pollenza, Tip. San Giuseppe, 1985, in partic. p. 10.

¹⁰² Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 20-24.

italiani a testi tedeschi (questione certo importante, non tanto per sé quanto come sintomo); ma col sostituire *teste* italiane a *teste* straniere: anime italiane, cioè, nella volontà, nei sentimenti, nelle azioni; di una italianità non di parole e di 'lezioni', ma di *pensiero e di vita*»¹⁰³.

Il suo pensiero pedagogico e la sua attività intellettuale meriterebbero, dunque, maggiore attenzione da parte degli storici della pedagogia, tenuto conto dell'elevata qualità dei suoi interventi in ambito educativo e del suo essere inserito in un sistema di relazioni intellettuali altamente qualificato.

¹⁰³ Cento, *La scuola nazionale*, cit., p. 40.

The publishing activity of the *Ekpeudeutikos Omilos* (EO) (Books and magazines) during its operation (1910- 1930)

Stella Chantzi
Department of early childhood education
University of Western Macedonia
(UOWM)
Ptolemaida (Greece)
aff01016@uowm.gr

ABSTRACT: This announcement refers to the publishing activity of the *Ekepeudeutikos omilos* (EO), an Athenian union with philological deviations, urban character and goal the reformation of Greek education. His action from 1910 to 1930: publishing production of books, enlightening and children's library articles. The publications were relatively limited in scope and quantity but with a new perspective, pedagogical approach and use of the primary language. From 1917 to 1920, the supply of EO books was attempted by the Ministry of Education for the staffing of the courses of the senior supervisors. Also, the «DEO» (magazine of EO before the split) had articles, studies, current affairs texts on educational, pedagogic, language mainly issues while the new magazine «Neos Dromos», after the split, echoed the left-wing orientation of Glinos, with texts of his own and others on the criticism of educational current affairs and the presentation of the educational programs of socialist countries.

EET/TEE KEYWORDS: Educational Group; Publishing production; «DEO»; «Neos Dromos»; XX Century.

Introduction

The EO was basically an Athenian union with philological literary deviations and a liberal urban character that was ideologically positioned in the middle of the road, a union of intellectual innovation¹. The notarial had

¹ P. Pigiaki, *Preparation, Planning and Evaluation of Teaching, Teaching Methodology*, Athens, Grigori Publications, 2004, p. 141.

deed establishing the EO with no. 42691 takes place on June 8, 1911 and had defined the components of its establishment. Goal: the reformation of our education through a thorough study of the situation, the enlightenment of teachers and society on issues of educational practice and the preparation of relevant publications-books. The action of the EO from 1910 to 1930 had concerned the compilation of programs for Greek schools, the editing and publication of books, pamphlets, and the organization of the enlightening work with speeches, lectures in the area of the Club and not only.

The work 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 Glinos, Triantafyllidis etc. This is the method of interpreting historical texts (archives of the EO) with the aim of their fullest and deepest understanding possible because it subjected the historical texts and their creator to an internal examination through their historicity².

1. *Publishing Production & Book Presentations of EO's published books*

Quite early on, the EO decided the organization of special committees whose mission was to write and publish books for children, scientific treatises, popular articles with the non-profit guidance of the authors-partners of the Group³. Despite the initial plan for intensive and frequent publication of books that would enrich the various fields, it seemed that the totality of published books was not what was expected by the pioneers and founders of EO, nor what the members would expect. The publishing work of the Group was limited in scope and quantitatively not impressive. Its importance was judged in the content and quality of the published works, in the new perspective and reasoning, in the adoption of the new pedagogical spirit and new way of expression and the use of the demotic. Indeed, the children's library had included books of literary value written in living language. Until 1916, 8 series were published⁴. In one of the accounts of the EO, Triantafyllides had invoked the moral success of the books published by the Group, as he had read several favorable judgments of the Athenian press in the change of public opinion that began to accept

² *Ibid.*

³ *Accountability and report for the 2nd year of the EO*, «DEO», vol. 2, vol. C', 1912, pp. 169-172.

⁴ G. Rogari, *Language, politics and literacy in the Bulletin of the Education Group*, Doctoral Thesis, University of Ioannina, Academic Year 2010, p. 232.

the linguistic form of the books as the most suitable for the children⁵. The literary value of the books by P. Delta, Dragoumis and Zarifis was particularly emphasized in the 1921 «DEO» (pp. 7-8). Also important was the contribution of the books to the enlightenment of part of society, public teachers, inspectors, etc. In 1915-1916, 8000 copies of nine pamphlets republished by the «DEO» were sent as gifts to public teachers in many provinces⁶.

1.2 EO Library

In 1912, the EO recommended for reading by children 11 years old and older, Delta's books *For the Homeland*, *Nameless Tale* and *In the Time of the Bulgaroktonos*, which are sold for 3.5 drachmas for the first two and 4.5 drachmas for the last one⁷. In 1913, the enlightening studies of Triantafyllidis, *Our education and its language*, price 25 drachmas, A. Delmouzos, *Three years teacher*, price 20 drachmas and P. Delta, *My reading books* were published in the EO library. Since 1913, the circulation of children's books and lectures by Palamas and Delmouzos has been launched⁸. In the volume of the «DEO» of 1913, the publication of books for the entertainment of children is announced, such as Vlachogianni's, C, *Big years*, by P. Delta, *For the homeland*, by Adam, *From my village*, and *The corals* translated by Delmouzou based on a fairy tale of the Dane Ewald. In 1914 a series of books is announced entitled: *Library of the Educational Club* comprising small enlightening studies on education, language and other intellectual matters, at a low price. A discount was provided to those who were purchased book series for clubs and schools. The four books: *The big years*, *For the homeland*, *From my village*, *The corals*⁹ were widely distributed in 1915-1916 together with a series of other books from the children's and educational library and the pamphlets available. Some books were occasionally provided free of charge, such as those listed in the third volume of the «DEO». These were the following: V. Lazaridou, *Alphabet*, *Macedonian library of the modern Greek language*, 2nd edition, *The supervisory teaching*, by Vlastos, *Critical journeys and physics*. The possibility concerned only the subscribers of the Bulletin and the members of the Club, who were obliged to pay only the postage costs, i.e. 10 minutes for sending each book¹⁰. In 1912-13, books worth

⁵ M. Triantafyllidis, *San Prologos*, «DEO», vol. 5, 1915, p. 4.

⁶ Id., *Ten years*, «DEO», vol. 9, 1921, p. 8.

⁷ D. Glinos, *Pedagogical philology*, «DEO», vol. 2, vol. A, 1912, p. 92.

⁸ Typescript (copy) of letter, *Triantafyllidis responds to a letter from Damianos Kyriazis about the "Bulletin" and the other activities of the Educational Group*, Correspondence, p. 262, Triantafyllidis Archive.

⁹ *Books for Greek children*, «DEO», vol. 4, 1914, p. 341.

¹⁰ *Various*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 338.

121.05 drachmas were donated to hospitals. In 1915, the sale of children's books reached 1040 books in seven months, while book donations number 744. The donations were made in Macedonia, in the orphan institutions of Athens, in libraries and other institutions. The donation to Macedonia was made on behalf of Prince Nikolaos and with his own funding. The sale-donation of brochures was estimated at 4870 books¹¹.

1. Published books of EO			
	Sold		Shared ¹²
Child books	Not allowed	Tied up	
Big years	153	22	37
For the motherland	184	43	458
From my village	32		4
Tales of Ewald	220	17	95
Corals	38		7
Delta Tales	283	42	123
Total	911	129	744

2. Enlightening leaflets of EO	Sale or Donation
M. Triantafyllidis	1300
A. Delmouzos	600
P. Delta, <i>Our reading books</i>	750
<i>Apology of the elementary school</i>	75
Delmouzou, <i>Three years teacher B'</i>	10
Triantafyllidis, <i>Our language in Macedonian schools</i>	1350
P. Delta, <i>Reflections on the upbringing of our children</i>	85
K.K. <i>Impressions from the schools of the Municipality of Athens</i>	100
<i>The foreign friends of demoticism</i>	
Triantafyllidis, <i>A book about our language</i>	30
Triantafyllidis, <i>The Gospels and Atticism</i>	70
	750
	Total: 4870 drm ¹³

The Group's publications in the enlightening library series were *Thumb's study*, *The Modern Greeks and their Origin*, translated by F. Dragoumis, in the Children's library series, *Stories of Old Time*, *Perseus*, *Persephone*, for young children, adapted by the English by L. Zarifi. In addition to the above, the EO

¹¹ *Account of income and expenditure 1912-13*, «DEO», vol. 4, 1914, p. 335.

¹² *Account of income and expenditure 1912-13*, «DEO», vol. 5, 1915, p. 336.

¹³ Drm: drachma, the currency of Greece until 2000.

suggested a series of books that are in the EO library and that were sold for a certain price: M. Philinda, *Grammar of the Roman language*, 2 voll., Athens, 1907, M. Triantafyllidis, *The gospels and Atticism*, Alexandria, 1913 and S. Delta, *Reflections on the upbringing of our children*, 1912, K.K, *Impressions from the schools of the municipality of Athens*, 1912, V. Lazaridou, *Alphabetarian*, Vlastou, *Critical journeys, Physics*¹⁴. In the summer of 1917, the studies of A. Delmouzos *Towards our educational renaissance*, and M. Triantafyllidis, *Toward the educational renaissance, the school language*, were published in the enlightening library series. Both studies were first published in «DEO». In the series of the pedagogical library, Iulia Dragoumi's work *Together*, 1919 with 180 pages and a selling price of 8.50 drachmas was published, and her book *The Bored Frog and Other Stories*, 1919, p. 55, 1.40 drachmas from Sideri publications¹⁵. The so-called enlightening library also included scientific or literary works that had been published and shed light on issues related to language, popularization and education. Such were the works of Triantafyllidis *Why I am a demoticist*, of Glinos, *The rebirth of our education*, of Delmouzos, *The primary school*, of Giannidis *Language and life* and of Fatsea, *Language and education*¹⁶.

Each magazine issue had hosted a column with book presentations of publications that had a thematic relevance to the Group's goals and had a wider linguistic and educational interest. Such books were: *On the language issue*: El. Giannidis, *Language and life*, F. Fotiadis, *The language issue and our educational renaissance*, Psychari, *My journey*, Roidi, *The idols*, *Nirvana*, *Linguistic autobiography*, Psychari, *Apology*, Polyla, *Our philological language*, Triantafyllidis, *Xenelasia or equality*, Krumbacher, *The problem of modern written Greek*, *Thumb*, etc. In 1921, 1000 copies of «DEO» issues were published and sent to subscribers and members of the «DEO» Group, the book by Gabriel (Glinos) *The pigs are yuzusin, the pigs are koizusin, oi ofeis yuzusin*, in 3000 copies and the article by Triantafyllidis entitled: *Before they burn*, in 45000 copies¹⁷. In the years 1923 and 1924 the EO undertaked to supply the Ministry of Education with books and useful material from the EO library to cover the courses of the senior supervisors¹⁸. A book list had provided the purchase of several books in quantities of tens or even hundreds, for the

¹⁴ Various, «DEO», vol. 7, 1917, p. 222.

¹⁵ G. Spatalas, O St. Martzokis and his work, «DEO», vol. 10, 1920, pp. 192-193.

¹⁶ *Education group*, Series: B. Language Education Archive, folder B 14 Group and Education committee, subfolder B 2. Minutes of Education Committee. Statutes, Sessions, Work Programs of the Educational Group, Triantafyllidis Archive, 1910-1920.

¹⁷ 15th Letter of Glinos to Delmouzos on August 17, F. 14, Delmouzos Archive, 1921.

¹⁸ Document NA 307/a/3, *Copy of note by Triantafyllides for a series of books that would be procured for the courses of senior supervisors*, regulates the titles of books, their quantity and value in drch, Glinos Foundation.

supervisors' courses. Their authors were the pioneers and active members of EO. Many were articles published in the «DEO», as shown below:

Gavriel, *Pigs squeal*
 Giannidis, *Language and life*
 Triantafyllidis, *The Apology of the elementary school*
 Triantafyllidis, *The new school language*
 Glinou, *Nation and language*
Enlightening leaflets EO
 Triantafyllidis, *Before they burn*
 Sotiriou, *The high mountains*
 Triantafyllidis, *Our language in Macedonian schools*
 Triantafyllidis, *Xenilasia or isotele*
 Hatzidakis, *Epitomous history of the Greek language*
 Giannidis, *Builders & Arsonists. Arsonists or the educational reform and the commission's report*
 Thumb, *The Modern Greeks and their origin*
 Triantafyllidis, *Impressions from the schools of the municipality of Athens*
 Glinos, *Creative historicism*¹⁹

After the split of EO in 1927, at the suggestion of Chomenides, the Group cooperated in the establishment of the publishing cooperative Nea Zoi, but no other publishing effort was carried out beyond that of the nine pages of «Neos Dromos». In its pages there were some book reviews for the following books: Svolos, *The new constitution and the bases of the state*, K. Perdikaris, *Amnesty*, 1928, N. Petimeza-Laura, *Sigales fones*²⁰, 1928. Reference was made to the new editions of An. Pournara, *Karl Marx, Capital*²¹, 1929²², Str. Someritis, *Historical materialism and critical philistinism*, 1929, A. Tzartzanou, *Neohelleniki syntaxis*, 1928 K. Valmyra, *A few songs*, 1928 and in the circulation of the studies of Elli Lampridis, *Bergson and his philosophy*, Er. Bergson, *the intellectual effort*, *Modern physics*, Olga Oikonomou, a cultural work, *Zores and Trotsky*, *Tolstoy's philosophy and sociology*, *Archive of philosophy and theory of sciences*, magazine.

¹⁹ Document NA 307/2/3, *Books that the Ministry of Education must get from the EO for the supervisors' courses*, Glinos Foundation.

²⁰ *Book reviews*, «Neos Dromos», vol. 5, January 1, 1929, p. 7.

²¹ *The new editions*, «Neos Dromos», vol. 8, February 15, 1929, p. 8.

²² *The new editions*, «Neos Dromos», vol. 9, March 1, 1929, p. 12.

2. Editorial production of EO magazines

2.1 The circulation of the «DEO»²³

From 1911, the circulation of the Bulletin, the official magazine of the EO, was launched. Triantafyllidis was considering the activity of the magazine important despite the small and insufficient activity of the EO²⁴. Through the pages of the EO, the EO urged the assistance of readers in creating an archive as a necessary first material for the historian of the future by sending them clippings of publications, articles or even their own notes regarding articles about the language issue, the educational renaissance and in general the spiritual life of the place²⁵. In the context of publishing the Bulletin, the EO cooperated with various persons in Athens and the province. A.N. Karagiannis, a contributor to the Bulletin, a primary school teacher from Chalkida, suggested the use of elementary school in doses mixed with cleaning school, in order to make a good impression on his colleagues, who were not so familiar with elementary school²⁶. The publication of the magazine was a permanent bet for the Group and requires, in addition to the financial flexibility, the time of its workers or collaborators to write appropriate articles. Anxiety about the «DEO» and its future was visible early on.

After the failure of the primary objective of the EO, i.e. the functioning of the Model school, the magazine published by the Group became one of the main means of propaganda for the enlightenment of the society along with its fields of activity²⁷. It was the main exponent of the work, ideology, actions of the EO and its reactions and impact on the society of the time, as it hosts articles, texts, opinions of others beyond those of the founders and management of the EO. From the beginning of its circulation, it contributed to the promotion of the reformist spirit in education and society. As an official body, it was a carrier of his ideology, a means of disseminating ideas but also of promoting his work, the response of his like-minded people, the reaction of the circle of purists. At the beginning of the establishment of the association, Triantafyllidis proposed the free provision of the bulletin to the members-subscribers and its publication in separate booklets, which is sometimes implemented. Its pages

²³ Regarding the «DEO», one can obtain more information from the relevant doctoral thesis of: Rogaris, *Language, politics and literacy in the Bulletin of the Education Group*, cit.

²⁴ M. Triantafyllidis, *Correspondence 1895-1959*, (Philological curator: P. Mullas, Maria Vertsoni-Kokoli, Efi Petkou), Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies-Manolis Triantafyllidis Foundation, 2001, p. 118.

²⁵ The dispatches are recommended to the address of the EO and should have the additional note: For the archive in: *Miscellaneous*, EO, vol. 3, 1913, pp. 126, 338, 339. However, we do not know if this was carried out and what happened. It is possible that the archive of newspaper clippings in the Delmouzos archive includes what has been included in the Group's archive.

²⁶ Document «MA2691/b», *For the material of the DEO*, Glinos Foundation, 1912.

²⁷ A. Lambrakis, G.D. Paganos, *Educational Demoticism and Kostis Palamas*, Athens, Pataki Publications, 1994, p. 98.

were hosting the most important actions, events, actions centered on the EO, such as founding statutes, objectives, founding circular of the model school, announcements regarding the announcement of the writing of reading books in the primary school for the primary school, announcements of the Group's editorial etc. The circulation of the magazine covered the period of its activity from 1911 to 1925, i.e. it stopped about two years before its split (March 1927). In other words, it covered the first and perhaps most important phase of its rise, as from 1926 and 1927 it had been on a folding trajectory.

In the second volume it was mentioned that the management of the «DEO» was in the hands of special educators who were responsible for the selection, distribution of the material, judgment on pedagogical issues and the presentation of relevant books²⁸. Triantafyllidis take over the direction of the «DEO», almost entirely and tried to give it scientific prestige and a certain form and works on studies worthy of material for the «DEO». It even ensured that the published texts have a uniform linguistic type²⁹. It had the responsibility of issuing the bulletin for the years 1913-1921, it determined the type of elementary school adopted by the EO according to its linguistic ideal, i.e. adaptation of elementary school to the educational needs and the linguistic regime of the time³⁰. After the departure of Triantafyllidis in 1920, Glinos took over the publication of the 11th volume where he had published two of his studies in the «DEO» during its 10th and 11th volumes³¹. In the first two years, four issues were published per year and then a whole volume covering one or more years was printed. In the first issues there was an initial text instead of a preface and the rest of the article follows. Its price (1.50 drachmas/issue) was indicated in the first issues published every quarter. A total of 11 «DEO» volumes were released that have topics related to pedagogy, education, language and science or current political and educational issues.

3. «DEO» Volume Pages										
T.A	T.B	T.Γ	T.Δ	T.E	T.ΣΤ	T.Z	T.H	T.Θ.	T.Ι	T.IA
304	338	344	344	348	224	256	196	352	288	270

²⁸ *Accountability and account of the second year of the EO*, «DEO», vol. 2-3, July 1912, pp. 169-172.

²⁹ X. Tsolakis, *From ia and oa in the linguistic spring of 1917 and again back and again forward*, in *Proceedings of the conference* The educational policy in the years of El. Venizelos, Athens, Hellenic letters, 2004, p. 77.

³⁰ M. Triantafyllidis, *Selection from his work*, ed. by X.A. Kokolis, Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies, 1982, pp. μ, μα.

³¹ Names of those responsible for the volume are written on its back cover. See «DEO», vol. 11, 1923, p. 269.

From the beginning of the release of the Bulletin magazine, the anxiety of the founders of the Group, to secure the necessary material for its publication, was evident. In the letters, Dragoumis had reminded Delmouzos of the need to write articles for the Bulletin, had urged him to find others, had expressed the opinion that Triantafyllidis and Glinos could be pushed a little and had emphasized his point of view, that the publication should not be stopped of the magazine because of his enlistment. Expressing his concern, he was concluding: «The Bulletin should not be deleted»³². Dragoumis often was mentioning names of writers-columnists who were expected to write something for the next issue of «DEO»³³. The first issue of the «DEO» of 1911 was published in 1200 copies and 900 had been sent to the provinces and the City³⁴. The circulation of the Bulletin was extended in 1912 to more copies, but there was generally a delay in its circulation. Issues were often released quite late. The 4th issue of volume 2 was published on February 25, 1913, due to the war, as there was a lack of collaborators and difficulty in distributing the issues. Many subscribers were soldiers and others reside in Turkey, where the «DEO»'s mission became uncertain³⁵. With the enlistment of Triantafyllides as a reservist (he serves from 16-9-1915 to 6-6-1916 in Athens), the work of the «DEO» circulation was delayed and he clearly expressed his dissatisfaction with his workload³⁶. In 1913 and 1914 the volumes with the largest number of pages were published and in 1919 the volume with the smallest number of pages, which showed the proportional response of the contributors to the article.

In the last pages of the 10th volume of the Bulletin, advertisements were published (Bank of Danos, the Bank of Athens, General Bank of Greece and Bio Industrial Company), apparently with the aim of financial support for the Group. It was also intended to send the Bulletin to the headquarters of foreign journals of its time and to the Institut J.J. Rousseau and the registration of the EO as a subscriber to corresponding European educational journals such as: «L'educateur», «Die Neue Erziehng»³⁷. This movement had indicated the European orientation of the EO and the pursuit of reconciliation with «Esperia» and its pedagogical approach. Glinos seemed to be thinking, outside of the EO, to launch the circulation of a small, weekly bulletin, which would had included announcements, scheduled speeches, specific columns such as EO Saturdays (educational, philological), educational issues, the language issue, news, donations and book reviews. The idea for the circulation of the small

³² 12th letter from Dragoumis to Delmouzos on May 5, 1911, F. 9, Delmouzos Archive.

³³ 14th letter from Dragoumis to Delmouzos on June 29, 1911, F. 9, Delmouzos Archive.

³⁴ 19th letter from Petrokokkinos to Delmouzos, on February 19, 1911, F. 10, Delmouzos Archive.

³⁵ *To the subscribers*, «DEO», vol. 2, vol. D', 1912, p. 336.

³⁶ M. Triantafyllidis, *Correspondence 1895-1959*, cit., p. 266.

³⁷ Document PB/512/a, *Note of K.D. Sotiriou regarding DEO's exchanges with foreign journals*, Glinou Foundation.

bulletin was ultimately not implemented³⁸. During the period of non-circulation of the «DEO», from September 1924 to December 1925, issues of the magazine *Labor* partially covered the activities of the Group, while from December 1925 to September a gap was observed, until the beginning of the circulation of the magazine «Anagennisi» (1926-28) by Glinos. In «Anagennisi», Glinos had published EO news and comments about the demoticist movement, but mainly on his own initiative, without it being an official forum for EO expression³⁹.

2.2 *Themes & Contents - «DEO» Partners*

The structure of each volume of the «DEO» was thematic and in some volumes there was a division into letters, where each letter was referring to a specific type of text. A concerns studies, B articles, C other types of texts, D various etc. The permanent articleography had included lectures-studies, linguistic, literary, pedagogical or general educational articles, book reviews and presentations of books published by EO, inspection of education issues, translations of foreign works, forgotten pages and various texts usually at the end of the volume. Also in the («DEO») were published the important actions, actions, decisions of the EO, such as the new statute of establishment and its purpose, the accounts and summaries of meetings such as 1920/21, the report of the parliamentary committee on the educational bills of Tsirimokos, the announcements of the competition for the alphabet, the results of the competition, but also news about the happenings in the field of public education, such as the reference to the conference of inspectors, the resolution of the Municipality of Argolidas, and the article by Triantafyllidis on the decision of the committee on the evaluation of the textbooks entitled: *Before they burn*⁴⁰.

The lectures of the «DEO» were usually the publication of lectures that had taken place in the Group during the established tutorials or general gatherings of its members, with lecturers of the lectures Delmouzos, Glinos, and other speakers-members of the Group. In the book presentations, reference was made to specific books of the EO, their price is stated unbound or bound. These were usually books available at the EO offices and were planned to be sent by mail outside of Athens, with an additional financial charge of 10% of the price or a reduced price, for group orders of clubs or schools. In book reviews, the aim was to present the positive or negative aspects of a book, to criticize its purpose,

³⁸ Document XB/381, *The small bulletin of the EO*. Mock-up of the header, table of contents and preparatory materials for the edition planned by Glinos in April 1922, Glinos Foundation, 1922.

³⁹ A. Dimaras, *Membership list 1910-1927: composition, description, estimates*, Athens, Society for Studies of Modern Greek Culture and General Education, 1994, p. 13.

⁴⁰ M. Triantafyllidis, *Before they burn*, «DEO», vol. 9, 1921, p. 177.

its writing method and the content at the discretion of the author of the article. The book reviews were signed by Glinos under the pseudonym D. Foteinos. About the authors of the articles: Triantafyllidis, Delmouzos, Delta, Palamas, and a number of persons such as Kalomiris, H. Logothetis, G. Kazantzakis, Dragoumis, N. Hatzidakis, Foteinos, Tsirimokos, Theodoridis, Papamavrou, Kakourou, Sotiriou, Giannidis, Petrokokkinos, Petridis, Kl. P. Theodoropoulos, L. Palamas, and D. Glinos.

Regarding the content of the texts, a greater percentage of language texts had been written by Triantafyllidis, Dragoumis, Glinos and G. Sotiriadis. Delmouzos, Glinos and Petrokokkinos had written a greater percentage of texts on educational issues. Also, a significant number of women were involved in the writing of educational texts, such as Delta, Theodoropoulou, G. Kazantzakis, Logothetis Melpo-Merlie, Ms. Christakou⁴¹. Regarding the percentage distribution of the texts in the totality of volumes 5,6,7,8 of the «DEO», the linguistic subjects cover 50%, the educational ones 25%, various 19.1% and the works of the EO 3.2%. For volumes 9,10,11, language topics cover 35.4%, miscellaneous topics 48%, educational topics 12.4%, and «DEO» papers 3.4%. Overall, during the period 1911-14, the largest percentage was concerning linguistic texts, and with a small difference educational ones, in 1915-1920, the largest percentage was occupied by linguistic-educational texts, then miscellaneous, and during the period 1920-1924, miscellaneous, then linguistic, then educational. Regarding the writing activity of the pioneers, it seemed that in the period 1911-1914, the main author of the articles was Triantafyllidis, then Delmouzos and Glinos with a small work, in the period 1915-1920 the writing activity of Triantafyllidis increased and that of the others remained approximately at same scale. In the period 1921-1924, Triantafyllidis's literary production was roughly equal to that of Glinos, while that of Delmouzos was almost annihilated⁴². Finally, regarding the number of its subscribers, the Editorial Board of «DEO» points out a progressive decrease in subscribers from the first issues to the last⁴³.

⁴¹ Rogari, *Language, politics and literacy in the Bulletin of the Education Group*, cit., pp. 79, 81.

⁴² *Ibid.*, pp. 222, 325, 369.

⁴³ *Ibid.*, p. 229.

3. *The launch of Neos Dromos magazine*

3.1 *Topic & Contents-Affiliates*

After the break-up of the Group, the magazine, published by Glinos in partnership with the Nea Zoi cooperative, which had consisted of 60 members of the EO and deposits an initial capital of up to 20,000 drachmas, became its official medium of expression for the processing of the publication of the magazine. The purpose of its establishment seems to be the publication of other forms, books, brochures, etc., for this reason the request for support from all the members of the EO was formulated⁴⁴. On the 4th page of the magazine was published the decision to ratify the articles of association of the publishing cooperative Nea Zoi by the competent minister of the Ministry of National Economy, P. Vourloumis⁴⁵. The magazine announced that it was addressing not only to the educational world, but to all social factors, because it is not a special educational or pedagogical magazine but accepts the educational problem as a social one and seeks to contribute to the realization of social change for its essential solution⁴⁶. The political activity of the Group is reflected in the pages of «Neo Dromo» magazine, with an article highly critical of government policy. The front-page titles are equally characteristic: shameless hilarious tragedy, their ideal, and what do we ask for, Ideological Moments.

From November 1, 1928 to March 1, 1929, a total of nine sheets of Neos Dromos were circulated. The magazine was published every 15 days, consists of eight or eleven pages, the cost of the annual subscription is set at 50 drachmas, while the six-month subscription was 25 drachmas, and members were entitled to the magazine for free. It was managed by an editorial committee and the financial manager was the publishing cooperative Nea Zoi⁴⁷. At the top of the first page was written the title of the main articles of the paper in the following order: Main article was commenting political reflections, action of the EO, announcements, news and articles about education in Greece and in countries of existing socialism. Each sheet had included a main article on the first page commenting on politics or other current affairs, an article on public education in Soviet Russia, Czechoslovakia, Leipzig, Greece, an article on the theater and the child, book reviews and book reviews of scientific, socialist, of philosophical, educational, etc. content, text dedicated to the life and action of the Educational Group, and announcements on current issues of the Group or

⁴⁴ *The Life and Action of the Educational Club*, «Neos Dromos», f. 2, November 15, 1928, p. 8.

⁴⁵ No of decision 60495, November 14, 1928, in: *The Life and Action of the Educational Club*, «Neos Dromos», f. 4, December 15, 1928, p. 8.

⁴⁶ *Comments*, «Neos Dromos», f. 1, November 15, 1928, p. 3.

⁴⁷ In a special box it is written that the magazine is managed by an editorial board, without any other details. See «Neos Dromos», f. 1, November 1, 1928, p. 5.

the current affairs. Often on the pages of «Neos Dromos», announcements were listed – pleas for the repayment of debts owed by members and subscribers of the magazine, and an exhortation was made to bring new subscribers to register to strengthen the union. The magazine's columnists were, apart from Glinos, who had the main responsibility of editing the magazine and the first and other articles, S. Someritis, G. Sideris and G. Nikolaou. An article had the signature of the Student Union. The nine pages of Neo Dromos contain speeches from the period from the EO's tutoring courses, such as Glinos' speeches on the wave of illiteracy and its causes, news had elated to the Group's action, meetings and decisions.

The articles that Glinos was signing, the ironic mood towards Venizelos and his proclamations was recording. The irony reached the disapproval, during the period of the institutionalization of the eponymous offense, by the Venizelos government. Reference was made to politics and politicians, a large part of the comments concerned political and social current affairs, such as the protest of the unions about the nickname, the criticism of the actions of the government in educational matters, the negative reference to OLME⁴⁸. The socialist orientation of the EO was reflected in the content of several articles concerning the educational system of the eastern countries of Russia, Czechoslovakia. The last sheet was almost the entire publication of the program plan of the EO, regarding the educational issue and the general and specific requests with a clear reference to the socialist society-education and the perspective of Greek education within the socialist society.

An important work of his was the publishing production of books, enlightening and children's library articles. The publications were relatively limited in scope and quantity but with a new perspective, pedagogical approach and use of the primary language. These were 8 series of books for children and books for teachers, pamphlets with articles and texts / scientific studies, etc. From 1917 to 1920, the supply of EO books was attempted by the Ministry of Education for the staffing of the courses of the senior supervisors.

From the beginning, the issuance of the Group's «DEO» was implemented. The «DEO» before the split has articles, studies, current affairs texts on educational, pedagogic, language mainly issues while Neos Dromos, after the split, echoed the left-wing orientation of Glinos, with texts of his own and others on the criticism of educational current affairs and the presentation of the educational programs of socialist countries. There was a detailed description of their form, content and subject matter, while a detailed list with the exact titles of the texts was listed in the appendix of the thesis.

⁴⁸ Organization of secondary education operators in Greece.

Tenere viva la memoria. Il contributo di Enzo Cervellino nella scuola in Basilicata del secondo dopoguerra

Rocco Labriola
Lucanian Deputation of Homeland
History
Potenza (Italy)
rocco_labriola@yahoo.it

Keep the memory alive. Enzo Cervellino's contribution to the school in Basilicata after World War II

ABSTRACT: At the entrance of the IC "M. Granata" in Rionero in Vulture a bas-relief dedicated to Enzo Cervellino (1919-2005), the first director of the school founded in the 1945-46 school year, was inaugurated in 2011; a square and the auditorium of the local hospital are named after him. Several demonstrations in his memory have taken place after his disappearance, including a conference in April 2019 which reconstructed his multifaceted activity as a politician, writer and above all school manager. Cervellino has emerged as a model for those who have recognized education as an essential element of reconstruction, on a par with politics and the economy, of Basilicata after the Second World War.

EET/TEE KEYWORDS: Enzo Cervellino; School; Memory; Education; Basilicata; XX-XXI Centuries.

Al termine della seconda guerra mondiale l'Italia si trovò a fare i conti con un contesto sociale ed economico a dir poco devastante e che aveva il suo epilogo più grave nelle regioni del Sud, dove l'insostenibile situazione sfociò, come è noto, in un vasto e duraturo movimento contadino. L'eccidio calabrese di Melissa, dell'Ottobre 1949, che ne rappresentò il culmine violento, non decretò ad ogni modo l'inizio di una via di uscita, ma la continuazione di occupazioni di terre che tra la fine di novembre e la prima settimana di dicembre riguardò oltre cinquanta comuni nella sola Basilicata¹. Qui prevaleva, infatti, ancora il

¹ G. Angelini, *L'occupazione delle terre in provincia di Potenza nel dicembre 1949*, «Basilicata Regione Notizie», n. 3, 1999, pp. 47-54; S. Lardino, *Il "sogno di una cosa". Il movimento per la*

latifondo, tanto che nel Materano appena il 2,2% delle proprietà copriva il 27% del territorio. Non diverso si rivelava il contesto Potentino, dove le sole famiglie dei Doria e dei Ruffo erano titolari del 23,4% del reddito complessivo prodotto, che significava in media 279 mila lire, mentre il 93% dei coltivatori era titolare del 34% di tale reddito con una media di circa 400 lire².

A queste gravi problematiche si aggiungevano quelle della cronica mancanza di strade e ferrovie e della situazione deficitaria delle reti idriche ed elettriche, delle quali si evidenziava che «nonostante i riconosciuti sviluppi di questi ultimi anni, lasciano molto a desiderare, non solo perché non servono molti comuni ma anche per la scarsa efficienza, che rende deficitaria la prestazione anche nei Comuni serviti»³.

Una condizione che ovviamente aveva i suoi riflessi negativi nel campo della scuola, dove nel 1951, quando per la prima volta dopo venti anni furono resi noti i dati ufficiali sull'istruzione a livello nazionale, in Basilicata il tasso di analfabetismo si attestava al 29,1%, uno dei più alti in assoluto; non migliore la situazione dell'edilizia in quanto su 126 Comuni solo 31 disponevano di un apposito edificio per le scuole elementari⁴.

Ci si convinse, però, che proprio la cultura e l'istruzione dovessero rappresentare due aspetti imprescindibili dai quali far ripartire la ricostruzione della Basilicata, puntando su uomini di esperienza, ma nel contempo anche su giovani preparati e brillanti. In molti comuni ci si prodigò, quindi, nell'istituzione

terra in Basilicata tra storia e storiografia, Galatina, Congedo, 2012, p. 76; R. Labriola, *Ruoti tra rivolte contadine e riforma agraria*, «Rassegna Storica Lucana», n. 51-62, 2010-15, pp. 269-286.

² D. Prinzi, *La riforma agraria in Puglia, Lucania e Molise nei primi cinque anni*, Bari, Laterza, 1956, pp. 9-20. Sul fascismo in Basilicata, nell'ambito di una ricca produzione, si rimanda, ad esempio, a: E. Vigilante, *Il fascismo e il governo del "locale". Partito e istituzioni in Basilicata, 1921-1940*, Bologna, il Mulino, 2021.

³ Archivio di Stato di Potenza, Fondo Provveditorato agli Studi di Potenza (d'ora in poi ASP, FP), b. 13, fasc. 125, Provveditorato agli Studi di Potenza, 1^a circoscrizione scolastica, *Monografia riassuntiva circoscrizionale sul "Fenomeno della ripetenza e della inadempienza scolastica in provincia di Potenza"*, Decennio 1950-60, Potenza, 02.05.1961, pp. I-VI. Ed anche: R. Labriola, *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditricErmes, 2021.

⁴ Su dati e vicende della scuola lucana nella prima metà del Novecento si rimanda, tra gli altri, a: T. Russo, *Istruzione e sociabilità in Basilicata, 1900-1921*, Milano, FrancoAngeli, 2004; L. Attorre, *Ruralità e scuole in età liberale*, Potenza, EditricEmes, 2011. Sulla scuola nel Ventennio si faccia riferimento anzitutto agli studi di: M. D'Alessio, *La "didattica degli editori" nei manuali per la scuola elementare dopo Gentile: i libri di cultura regionale sulla Basilicata*, in V. Bosna, A. Cagnolati (edd.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 63-88; M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-28)*, Venosa, Osanna, 2020. Cfr. inoltre: R. Labriola, *Scuola e fascismo in Basilicata*, «Bollettino, storico della Basilicata», n. 24, 2008, pp. 133-157; Id., *un giornale fascista: il G.U.F., numero unico degli universitari fascisti di Potenza*, «Bollettino storico della Basilicata», n. 25, 2009, pp. 363-371; Id., *Le radici del consenso. Scuola, lingua e stampa nella Lucania fascista*, Potenza, Consiglio Regionale della Basilicata, 2010, Id., *La Basilicata tra i banchi di scuola*, cit. Si vedano alcuni contributi in: *La Memoria e le Carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, Matera, Convegno Nazionale di Studio, 4-5 ottobre, 2019.

di nuove scuole e tra i più celeri si annoverò Rionero in Vulture, importante ed esteso centro abitato che nel 1946 contava oltre 14 mila abitanti⁵. Qui la direzione della nascente scuola media fu affidata a Vincenzo (Enzo) Cervellino, la cui poliedrica attività di dirigente scolastico, politico e giornalista e scrittore lo colloca indubbiamente tra le figure di spicco del panorama politico-culturale della Basilicata del secondo dopoguerra. Nato a Venosa il 9 aprile 1919, appassionato di studi umanistici, Cervellino conseguì la laurea in Lettere classiche all'Università "La Sapienza" di Roma nel 1945 per dedicarsi, da quello stesso anno, ad una fruttuosa attività politica⁶. Militò nelle file della Democrazia Cristiana e ricoprì le cariche di Segretario di sezione di Rionero in Vulture, Segretario di zona, componente del Comitato Provinciale, membro della Giunta esecutiva, Segretario provinciale; fu inoltre rappresentante per la Basilicata ai congressi nazionali del partito del 1952 e del 1954⁷. La lungimiranza politica di Cervellino scavalcava i confini nazionali e guardava ad un'Europa unita e federale. Sindaco regionale del Movimento Federalista Europeo (MFE) e poi Consigliere Nazionale, «il disegno degli Stati Uniti di Europa è cardine del pensiero di Cervellino»⁸, il quale non si stancava di perorare l'importanza della collaborazione e della cooperazione internazionale, aspetti che prendevano forma, in quegli anni, nel Piano Marshall, nel Piano Schuman e nella nascente CECA.

In ambito regionale Cervellino risultò eletto Consigliere provinciale nel 1956-60 e ricoprì la carica di Assessore alla Pubblica Istruzione ed al Turismo. Conformemente al suo legame con il mondo della scuola, tra le delibere della giunta di cui si promosse relatore spiccano quelle relative all'esigenza di assicurare un contributo economico al da poco nato Istituto Magistrale di Rionero, nonché di fornire l'Enciclopedia Italiana al Liceo scientifico di Melfi e l'Enciclopedia dell'Arte antica e classica alla Biblioteca Provinciale di Potenza. Cervellino si pose, inoltre, interprete e riferimento della valorizzazione del patrimonio archeologico di Venosa, di Vaglio e Pietragalla⁹. Nel 1966 (e poi con un secondo mandato nel 1980) Enzo Cervellino ricoprì la carica di sindaco di Rionero in Vulture immediatamente promuovendo interventi in ambito scolastico attraverso la progettazione di una nuova scuola media (delibera n. 39 del 09.11.1966) e con la proposta per l'istituzione di una scuola elementare per

⁵ Sulla storia di Rionero, nell'ambito di una ricca bibliografia, si segnalano: C. di Lagopesole, *Michele Preziuso. L'uomo, il politico, l'educatore*, Rionero, Calice, 2002; A. Libutti, *Nino Calice*, Rionero, Calice, 2008; M. Pinto, *Viaggio nella storia di Rionero in Vulture alla vigilia dei 200 anni di autonomia comunale e dei 150 anni dell'Unità d'Italia*, Moliterno, Valentina Porfidio Editore, 2010; M.A. Bocchetti, *La scuola elementare nel ventennio fascista*, Bari, Giuseppe Laterza, 2013; M. Pinto, *L'educatore Lucano. La scuola e i maestri nella Basilicata postunitaria*, Rionero, Grafica Di Lucchio, 2015.

⁶ G. Cervellino, *Humanitas, fides et cultura in Enzo Cervellino. Una vita all'insegna dell'impegno nella scuola, nella politica, nella cultura*, Rionero, Calice, 2015, p. 12.

⁷ *Ibid.*, p. 28.

⁸ *Ibid.*, pp. 34-36.

⁹ Per le delibere, *Ibid.*, pp. 39-40.

l'infanzia (delibera n. 3 del 07.01.1967), «proposta che si amplierà nel giugno del 1969 all'istituzione di una scuola materna statale con dieci sezioni»¹⁰. Fondamentale, nel 1969, la deliberazione dell'istituzione a Rionero di una sezione staccata del Liceo Classico di Potenza e dell'istituzione di una sezione coordinata dell'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato di Melfi. Rilevantissima, durante quell'amministrazione, la progettazione e la costruzione dell'ospedale, diventato poi Centro di Riferimento Oncologico della Basilicata (CROB).

Tra i padri fondatori della Regione Basilicata, Cervellino nel 1971 risultò eletto Consigliere regionale e diventò assessore alla Cultura. Suo cavallo di battaglia fu la necessità di istituire una sede universitaria in Basilicata promuovendosi relatore, nel 1973, di una proposta di legge ove spiegava le motivazioni e l'importanza di tale richiesta, dettata dal costante allargamento della base studentesca lucana, dall'aumento delle iscrizioni negli Atenei delle regioni circostanti, «dall'insufficiente qualificazione umana in Basilicata», dalla necessità «di un'adeguata ricerca scientifica», dalla «formazione di più moderni quadri dirigenziali e aziendali». Tale proposta di legge, affermava Cervellino, «rifiutava la concezione tradizionale di una Università con il ruolo di «azienda di istruzione», ma intendeva anticipare la domanda d'istruzione ed orientarne gli sviluppi tendenziali in una prospettiva di progresso economico e sociale della Regione»¹¹.

L'apporto maggiormente significativo di Enzo Cervellino alle vicende lucane resta indubbiamente legato alla sua attività nel mondo della scuola. Dopo la laurea, nonostante la giovane età, aveva appena 26 anni, andò a ricoprire la carica di preside della neo istituita scuola media “Michele Granata” di Rionero in Vulture. L'istituto educativo fu autorizzato a svolgere la propria attività dal Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella con telegramma dell'8.10.1945 e legalmente riconosciuto come istituto parificato dall'anno scolastico 1946-47 grazie al Decreto Ministeriale del 12.06.1947, pubblicato nel bollettino ufficiale n.22 del suddetto Ministero del 16.11.1947¹².

L'attività della “Granata”¹³ entrò subito nel vivo con il preside Cervellino fermamente proteso ad ergere l'istituto culturale a fucina di nuove e brillanti

¹⁰ *Ibid.*, pp. 60-63.

¹¹ *Ibid.*, pp. 102-103.

¹² Archivio Istituto Comprensivo “M. Granata” di Rionero in Vulture (d'ora in poi AICG), Ginnasio superiore autorizzato, Scuola media parificata “M. Granata” Rionero in Vulture, *Registro dei professori*, anni scolastici 1945-50; ed anche: R. Labriola, *L'archivio dell'Istituto Granata*, «La Nuova Basilicata», 26 novembre 2019; Id., *Gli istituti scolastici di Rionero*, «La Nuova Basilicata», 2 giugno 2020. La “Granata” è Istituto comprensivo dall'anno scolastico 2012-13. Ne è attuale Dirigente il prof. Domenico Quatrone che qui si ringrazia per la disponibilità che ha permesso a chi scrive di consultare la ricca documentazione dell'archivio storico della scuola.

¹³ La scuola è intitolata a Michele Granata (1748-1799), nativo di Rionero, che dopo essere entrato nel seminario diocesano di Melfi e Rapolla si trasferì a Napoli ove entrò poi nell'ordine dei Carmelitani scalzi. Docente di matematica, filosofia e geometria alla Reale Accademia Militare Borbonica, Granata si mostrò fervente liberale e insofferente della tirannide che caratterizzava

menti, nell'ambito di un quadro educativo che rappresentasse, per gli studenti, un punto di riferimento didattico ma anche di ineccepibili modelli comportamentali. Per ognuna delle classi l'orario delle lezioni prevedeva tre ore settimanali di Matematica, due di Francese, due di Economia domestica, due di Disegno, due di Ginnastica e una di Religione¹⁴. Le ore di Lettere (Italiano, Latino, Storia e Geografia) erano invece impartite per 16 ore settimanali totali nella prima classe, 15 per la seconda e la terza. Proprio in quest'ultima basilare disciplina Cervellino intervenne immediatamente con maggiore insistenza: infatti, «riscontrata la deficienza in italiano degli alunni, d'accordo con i professori di Lettere, esponeva la necessità dell'aggiunta, in ogni classe, di un'altra ora di lezione dedicata esclusivamente ad esercitazione di lettura»¹⁵. Nonostante le difficoltà economiche del tempo, Cervellino cercò di non far mancare nulla alla sua scuola prodigandosi nel dotarla di tutti i mezzi disponibili per una didattica sempre al passo con i tempi. Si deliberava, in questo senso, l'acquisto di un moderno e nuovo apparecchio radio, «vista di quale grande efficacia» essa «sia nella scuola e quale importante sussidio essa apporti all'opera insostituibile del maestro»¹⁶. Veniva inoltre istituita una biblioteca, la cui iniziale dotazione poté contare su quel poco che era rimasto della biblioteca popolare allocata nel Municipio¹⁷. Nel primo quinquennio, dal 1945 al 1950, la media degli iscritti della "Granata" si attestò a 90 studenti, mentre quella dei promossi fu del 69%, con un picco nel 1947-48 (78,5%) ed un minimo nell'anno successivo (60%). Il loro crescente numero testimoniò il buon andamento della scuola anche per gli anni successivi: 250 nell'anno scolastico 1954-55, con un tasso di promozione del 77,2%; 369 cinque anni più tardi, nel 1959-60, con un tasso di promozione del 74,5%¹⁸.

Il successo della Scuola media si pose come abbrivio alla nascita di altri due istituti educativi. Compiuto, infatti, questo primo passo, le istituzioni amministrative rioneresi si adoperarono alacremente nel favorire una più variegata offerta formativa che rispondesse alle necessità di una popolazione in crescita

il Regno di Napoli. Sospettato quindi di cospirazione contro i Borboni, fu arrestato e tradotto nella fortezza di Gaeta. Liberato, prese parte attiva all'istituzione della Repubblica napoletana nel gennaio 1799 ricoprendo la carica di commissario in alcuni rioni della capitale del Regno. Con il ritorno al potere del re spodestato, nel giugno dello stesso anno, Granata fu condannato a morte e giustiziato il 12 dicembre successivo. Cfr. D. Mazzeo, M. Traficante, *Michele Granata. Fra i martiri lucani della Repubblica Napoletana*, Rionero, Associazione Culturale Promoidea, 1998; D. Pinto, *Michele Granata. Martire della Repubblica Partenopea del 1799*, «GranataEdition», giornalino online dell'IC. "M. Granata" di Rionero, numero speciale, giugno 2021.

¹⁴ AICG, Scuola Media di Rionero in Vulture, *Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori*, anno scolastico 1946-47/1947-48, Collegio del 05.11.1946.

¹⁵ AICG, Scuola Media di Rionero in Vulture, *Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori*, anno scolastico 1946-47/1947-48, Collegio del 20.11.1946.

¹⁶ AICG, Scuola Media di Rionero in Vulture, *Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori*, anno scolastico 1946-47/1947-48, Collegio del 20.11.1946.

¹⁷ AICG, *registro di costituzione della Scuola media parificata*, 30.10.1945.

¹⁸ AICG, Registri di classe degli anni in oggetto, dati elaborati da chi scrive.

e impegnata in settori produttivi sempre più diversificati, quindi con necessità pratiche e teoriche differenti e al contempo di alto livello. A far data dall'anno scolastico 1947-48 nasceva, aggregato alla Scuola media, un Ginnasio¹⁹ a cui ci si poteva iscrivere dopo il triennio di Scuola media; mentre nel 1950 fu la volta dell'Istituto magistrale. Entrambe scuole parificate, mossero i primi decisivi passi sotto la sicura e ormai collaudata direzione proprio di Enzo Cervellino²⁰. Come per la Scuola media, Rionero si pose dunque tra i primi comuni lucani a potersi fregiare di un percorso di studi umanistici così variegato: si tenga conto che sul finire degli anni Cinquanta l'istruzione classica pubblica in Basilicata era impartita nei soli Ginnasi-Licei di Potenza e Matera, privatamente, poi, in soli cinque comuni²¹. Discorso addirittura peggiore per l'istruzione Magistrale, dato che nell'anno scolastico 1962-63, relativamente alla provincia di Potenza, essa trovava applicazione, oltre che a Rionero, solamente nel capoluogo, a Lagonegro e a Maratea²².

Il 1962 rappresentò un importante spartiacque nel campo dell'educazione nazionale, con l'istituzione della Scuola media unica, che pose tutti gli studenti sullo stesso piano a prescindere dalla condizione economica²³. La "Granata", sempre saldamente guidata da Cervellino, con le neoistituite succursali di Atella e San Fele, divenne una delle scuole medie più grandi della provincia con ben 490 scrutinati nell'anno scolastico 1964-65²⁴.

Cervellino, inoltre, recepì ed attuò celermente le nuove richieste in tema di programmi e di idee che la Scuola media unica richiedeva. Iniziarono anni febbrili volti a migliorare ed a fornire ai giovani studenti una formazione sempre migliore, come scaturiva anche dai verbali dei colleghi docenti che denotavano un importante spirito di collaborazione tra gli insegnanti, i quali trovavano sempre nel dirigente un sicuro e disponibile punto di riferimento per costruttivi confronti e nuove idee. Il preside Cervellino, si leggeva nel primo verbale dell'anno scolastico 1962-63,

fa notare come avvenuto il superamento della vecchia scuola tradizionale ci si trova di fronte a ragazzi non più selezionati ma ad una massa eterogenea, proveniente da scuole con metodi diversi. La scuola d'obbligo unica e non differenziata, non selettiva, si propone di dare a tutti una pari dignità ed offrire a tutti i preadolescenti una istruzione di base comune. Di fronte a questo fatto noi ci adattiamo e attrezziamo, adattando programmi e idee, aggiornando

¹⁹ Sezione staccata del Liceo "Q. Orazio Flacco" di Potenza dal 1969, conseguiva l'autonomia nel 1972. Cervellino, *Humanitas, fides*, cit., p. 72; U. Rosati, *La scuola dei poveri. Istituzioni educative e lavoro in un'area interna del Mezzogiorno*, Venosa, Osanna, 1990, p. 91.

²⁰ Cervellino, *Humanitas, fides*, cit., pp. 17, 22.

²¹ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963, p. 86.

²² Tre erano invece gli Istituti magistrali nel Materano. S. Bruno, *Cento anni per la scuola lucana (1861-1961)*, Napoli, Società di Cultura per la Lucania, 1964, p. 111.

²³ F. Sisinni, *La scuola media dalla Legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1982.

²⁴ ASP, FP, b. 20, fasc. 97, *relazioni finali relative all'anno accademico 1965-66 e rilevazioni statistiche scuole medie*.

metodi, parole; non educiamo più una classe privilegiata ma tutta una platea. Il lavoro è arduo e necessita di prudenza, passione, moderazione, tendendo a esaltare tutto quello che c'è in ogni alunno e quanto ciò sarà avvenuto allora solo si potrà considerare sufficiente la partecipazione dell'alunno alla scuola²⁵.

Riguardo alla modalità su come tenere la lezione, raccomandava Cervellino ai suoi docenti, «il metodo tradizionale e quello nuovo presentano pregi e difetti, ogni insegnante scelga quello che crede più adatto alla scolaresca purché si mantenga aderente al nostro ambiente, vi sia partecipazione viva alla lezione e non ci si deve contentare di avere il minimo ma il massimo in rapporto alle capacità degli alunni»²⁶. Il preside metteva particolarmente in risalto l'attivismo, «che porta alla concretezza, alla creazione di centri di interesse, all'uso di presidi didattici (proiezioni, raccolte, ricerche in vari campi)»²⁷.

Cervellino, dunque, parlando di attivismo, apriva la sua scuola alle innovative idee dell'americano John Dewey, il quale, in divergenza con una tradizione educativa che situava al centro l'individualismo e l'utilitarismo della persona, attribuiva all'educazione una finalità soprattutto sociale, che messa a disposizione della collettività ne sostenesse e ne alimentasse la crescita ed il benessere generale. Cervellino, tuttavia, non abbandonò ovviamente le certezze educative della tradizione, ma cercò piuttosto di trarre dai diversi punti di vista quanto di più congeniale per adattarlo alle necessità dei propri alunni²⁸. Così le interrogazioni si preferivano numerose e partecipate dall'intera classe «fatte al momento adatto, tenendo conto di quello che potrebbero essere i piccoli problemi degli alunni. Il voto non sia voto di concetto, ma la materializzazione grafica del risultato di ogni singola interrogazione [...]»; esso «sia occulto o palese a seconda dei criteri didattici ritenuti più idonei alla scolaresca». Agli insegnanti di Lettere si ricordava che «le tracce dei temi di Italiano devono basarsi su nozioni e esperienze diretti degli alunni evitando perciò temi di carattere generale, estetico e quelli cosiddetti di fantasia». Non imbrigliato da grigie, per la correzione degli elaborati «ogni professore segua il proprio metodo» preferendo che ciò avvenga in classe alla presenza e con la partecipazione dei discenti²⁹.

Il preside ben inquadrava la centralità del ruolo e l'enorme responsabilità che attendeva la Scuola media italiana, «la quale doveva essere collegata alle

²⁵ AICG, Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori dal 25.10.1958 al 15.06.1963, *Prima seduta ordinaria plenaria del Collegio dei professori per l'anno scolastico 1962-63*.

²⁶ *Ibid.* Si veda anche: *Considerazioni sui programmi della nuova Scuola Media*, «Scuola Lucana», a. 4, n. 2, aprile 1968, pp. 22-24; *Psicologia e adozione dei processi induttivi nell'insegnamento*, «Scuola Lucana», a. 5, n. 2, aprile 1969, pp. 30-31.

²⁷ AICG, Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori dal 25.10.1958 al 15.06.1963, *Prima seduta ordinaria plenaria del Collegio dei professori per l'anno scolastico 1961-62*.

²⁸ G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971; J. Dewey, *Scuola e società*, prefazione e traduzione di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1977; C. De Luca, *Per una pedagogia della cittadinanza. Riflessioni e proposte*, Roma, Anicia, 2014.

²⁹ AICG, Registro delle deliberazioni del Consiglio dei Professori dal 25.10.1958 al 15.06.1963, *Prima seduta ordinaria plenaria del Collegio dei professori per l'anno scolastico 1961-62*.

caratteristiche dinamiche della nostra società [...] quindi, aperta come educatrice di socialità sia ai riflessi sociali sia agli impegni da assumere nella futura società». Tutto questo attraverso un percorso pedagogico in cui non è il discente ad adattarsi alla scuola, ma quest'ultima che «pone l'alunno al centro dell'attenzione della scuola e dell'insegnante, suscita l'attività, suggerisce l'individualizzazione dell'apprendimento rispetta la libertà espressiva e sviluppa la persona in senso sociale [...] valuta ciascuno secondo i propri meriti e progressi» mirando «ad una crescita personale, a differenti e convergenti angolazioni della personalità»³⁰.

La Scuola media per alcuni rappresentava l'ultima esperienza scolastica, mentre per altri significava l'accesso ad un nuovo percorso più specialistico. Essa si poneva, ad ogni modo, come un formidabile baluardo nella lotta all'analfabetismo, piaga che ancora negli anni Sessanta affliggeva la Basilicata; stabiliva poi un livellamento sociale che educava ancor di più al rispetto del proprio simile a prescindere dalle proprie sostanze. Scriveva al riguardo Cervellino, in un lucido saggio dove esprimeva la fiducia nel nuovo percorso di studi triennale ed il fondamentale ruolo che gli veniva assegnato:

Lo sviluppo della Scuola media è in stretto rapporto alla Scuola elementare, o all'eliminazione dell'analfabetismo e alla cultura della società lucana. La scuola media intesa come scuola d'obbligo oggi non è più selettiva, ma è una scuola mediatrice tra questo contesto di base e il contesto di vertice rappresentato dalla classe più elevata e più colta. Oggi la scuola media, in attuazione al postulato della Costituzione Italiana, accoglie i ragazzi dagli 11 ai 14 anni [...]. Alcuni gridano al pericolo e al rischio di un abbassamento della cultura, ma non valutano la più aperta evoluzione di cultura, e la più ampia base educativa dalla quale maturerà, senza dubbio, una nuova e più autentica aristocrazia. La nuova scuola media si definisce in termini di cultura per l'adolescenza ed esige un orientamento culturale intorno ai motivi psicologici e sociologici della preadolescenza. È necessario, pertanto, che la nuova scuola si sviluppi lungo una direttrice di rinnovamento della classe dirigente, di un nuovo rapporto tra popolo e cultura e su un piano di strumentazione tecnica che, al pari del latino, contenga nuovi valori di formazione critica. Noi dobbiamo realizzare innanzitutto una scuola elementare che sia scuola del fanciullo, e dopo la scuola del fanciullo attuare una scuola media che sia scuola della preadolescenza. Fanciulli e preadolescenti naturalmente non isolati dalla comunità, ma sempre più qualificati come coscienza sociale e come riflesso della società in cui vivono [...]. Su questa linea la scuola media è scuola della preadolescenza e dell'umana società che essa incarna, è scuola di tutta l'umanità preadolescente o di tutto l'uomo in quanto pre-adolescente, e, solo a questo patto, può essere umana e umanizzatrice. La scuola media, dunque, non deve ingenerare la vecchia distinzione tra preadolescenti educati per rappresentare un'élite privilegiata e preadolescenti riservati ai lavori manuali. La scuola media unica aperta alla fanciullezza e alla preadolescenza elimina questa distinzione ed è scuola di umanità e di socialità in quanto mira ad una cultura operativa ed espressiva umanisticamente moderna. Come l'analfabetismo non si combatte solo con le scuole e con le tecniche del leggere, scrivere e far di conto, ma maturando una società e una cultura nell'interno della società con la diffusione della radio, della televisione, del teatro e del cinema, con la stampa, con i centri di lettura, con le biblioteche funzionanti ed efficienti, così

³⁰ *Ibid.*, pp. 122-129.

la scuola media vive ed esige queste indispensabili premesse e consolidate relazioni culturali. Scuola media significa superamento totale di qualsiasi analfabetismo, significa combattere le depressioni della nostra regione, che è soprattutto depressione dell'uomo. In questa ansia di rinnovamento che anima la nostra fede, la scuola media è chiamata ad essere la palestra di iniziative individuali ed associate e di corrispettive responsabilità e addita la conquista di una cultura delle cose più che di una cultura delle parole³¹.

Saggista e pubblicista prolifico, Cervellino diresse e collaborò con molti giornali (tra cui *Nuove Cronache Lucane*; *L'Informatore del Vulture*) nell'ambito di una produzione che abbracciò tematiche politiche, educative e sociali. È stato inoltre autore di studi sulla storia, sul folclore, sull'epigrafia e sul genere commemorativo e agiografico³². Diversi anche i suoi articoli incentrati sul mondo della scuola, in uno dei quali Cervellino evidenziava la necessità di un profondo rinnovamento della scuola italiana per stare al passo con i tempi. La Scuola media unica, al riguardo, ne rappresentava solamente il primo grande passo.

La vecchia scuola del saper "leggere e far di conto" e quella del completamento dell'obbligo di oggi non sono più sufficienti alle esigenze culturali, morali e sociali e tecniche del mondo di domani, cioè di quel mondo che ci auguriamo sempre più ricco di maturità democratica, nel quale saranno chiamati ad operare come adulti i nostri ragazzi di oggi. Pensiamo un poco che i preadolescenti che oggi siedono davanti a noi rappresenteranno nel duemila la responsabile e matura classe dirigente di una società strutturata su nuovi modelli culturali, che noi forse possiamo soltanto intravedere pensando all'automazione. La nuova scuola si informa alla democrazia, intesa come il sistema politico che caratterizza la società senza classi, ossia la società in cui esiste, accanto all'uguaglianza, una fondamentale uguaglianza economica ed una altrettanto fondamentale analogia e possibilità di sviluppo dei livelli di formazione di svolgimento individuale e personale. Il mondo contemporaneo è ormai orientato oltre che verso una concezione democratica della società, verso una concezione personalistica dell'uomo, per cui le istituzioni educative e scolastiche si vanno anche esse orientando in tal senso. La scuola, pertanto, tende oggi ad adeguarsi alla natura ed alle esigenze della persona, ai diritti ed ai bisogni civili della società, assumendo come prospettiva fondamentale quella dell'orientamento, inteso nel senso specifico di aiuto portato ad ognuno a trovare la propria via. La nuova scuola media deve adattare i suoi ritmi a quelli dello sviluppo della persona, ed essere, secondo il testo costituzionale e la conseguenza nuova legislativa: a) aperta a tutti e adeguata a ciascuno; b) gratuita; c) con pari dignità sociale; d) rispettosa nella persona umana; e) veramente orientatrice, ma né preclusiva, né predeterminante; f) in grado di dare ai ragazzi e ai meritevoli le possibilità di raggiungere i gradi più alti degli studi, a tutti la piena formazione ed evoluzione professionale [...]³³.

³¹ E. Cervellino, *Analfabetismo e cultura in Lucania*, Scuola media statale, Rionero in Vulture, inaugurazione dell'anno scolastico 1961-62, pp. 14-16. Sulla scuola in Basilicata negli anni Sessanta e Settanta si veda anche il recente: G. Colangelo, P. Dell'Aquila, T. Russo, R.M. Salvia, *Dalla Costituente allo Statuto regionale. Riflessioni sulla Basilicata del secondo dopoguerra*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 51-79.

³² Tra le tante opere: E. Cervellino, *Regio Vulturis. Rionero e la sua gente*, Venosa, Osanna, 2003.

³³ E. Cervellino, *La nuova Scuola Media*, «Scuola lucana», mensile di critica, informazione e di orientamento scolastico e professionale, anno 1, n. 4, maggio 1965, pp. 16-20.

In sostanza, secondo le riflessioni di Cervellino, la scuola non doveva porsi come un organismo statico capace di trasformarsi e di rinnovarsi solo con grandi riforme, ma doveva sapere essere capace di adattarsi alle caratteristiche sociali, economiche, culturali dei luoghi ove era situata per carpirne le esigenze e permettere che queste trovassero soluzione, in tutto o in parte, proprio nelle istituzioni educative. Ogni scuola era dunque unica nelle sue necessità, nel suo ruolo e nelle sue funzioni verso il cittadino che si trovava di volta in volta ad educare, nello spirito di una formazione che doveva istruire già da allora, tra le altre cose, all'idea dell'importanza di un'Europa unita. Secondo Cervellino,

Occorreva perciò una scuola che fosse più fedele riflesso della realtà sociale, una scuola che superasse il contrasto tra la scuola dei poveri (l'avviamento), dei desiderosi di elevarsi, e la scuola media dei più abbienti, destinata ad essere domani la classe dirigente del paese e che perciò difendeva la propria posizione di privilegio. Occorreva una nuova scuola secondaria, unitaria, orientatrice ed articolata nei suoi insegnamenti, che favorisse il pieno sviluppo, la promozione di ogni persona umana, assecondando in ognuno l'orientamento vocazionale (esigenze psico-attitudinali) secondo le possibilità ed in vista degli orientamenti e delle libere scelte, una scuola efficiente per tutti, una scuola onnivalente negli effetti. In vista di tali nuovi fini la scuola media è espressione di giustizia scolastica e sociale, è espressione altresì di progresso, perché protesa ad assicurare a tutti, con una educazione secondaria, la conquista di valori umani più elevati; è espressione e strumento di parificazione delle singole persone in una società di persone, in cui ogni cittadino partecipi effettivamente all'organizzazione politica, economica e sociale del paese. [...]. La nuova scuola media è per forza di cose, più che per volontà dei legislatori, scuola popolare, scuola di tutto un popolo, che cessa di essere volgo per diventare cittadino. La nuova scuola media, più che ordinata alla cultura in sé e per sé, è volta alla formazione, sulla linea delle inclinazioni e attitudini degli scolari per orientarli nella vita. Indubbiamente la nuova scuola media vive e vivrà una crisi, ma sarà una crisi di crescita, tra una scuola elementare, divenuta insufficiente, e forse anche carente, ed una scuola media inadeguata nelle sue strutture e nelle sue impostazioni didattiche. Siamo noi chiamati a compiere questa fatica, per facilitare il travaglio della crisi. Questo nostro sforzo importa un sacrificio quotidiano di autocritica e di preparazione didattica, sulla base di un rinnovamento costante della nostra cultura e della conoscenza psicologica degli alunni. Se adeguiamo il nostro insegnamento alle prospettive dei fini e dello spirito della nuova scuola media, concorreremo all'attuazione del programma umano – sociale-civile dei nostri tempi e promuoveremo la società italiana a forme più alte di coesione ed armonia tra i popoli, verso miraggi unitarie che, nel rispetto delle persone, realizzino una patria più grande che, se ieri e oggi fu ed l'Italia, domani sarà l'Europa [...]»³⁴.

Enzo Cervellino è scomparso il 20 marzo 2005, non prima di aver istituito, nel 1999, l'Università della terza età Unilabor a Rionero: «Non chiusa alla terza età come tante università che pullulano sul territorio, ma alle tre età, trova la

³⁴ *Ibid.* Dello stesso autore: *Prospettiva ed impegni della nuova scuola media*, «Scuola Viva», 15 giugno 1965; *Dalla scuola elementare alla nuova scuola media*, «La Svegliata Lucana», a. 1, n. 15, aprile-maggio 1966; *Istruzione professionale, diritto allo studio, edilizia scolastica, biblioteche, musei, servizi culturali, educazione permanente, università: una trasformazione profonda delle istituzioni formative in Basilicata*, «La Regione Basilicata», Potenza, Tip. Zafarone, numero unico, settembre 1971.

sua essenza primigenia nell'apertura ai giovani, ai quali Enzo Cervellino rivolge il suo perenne tributo affettivo e culturale»³⁵. Il 14 settembre 2105 a Enzo Cervellino è stato intitolato l'auditorium dell'IRCCS CROB di Rionero, ospedale, che come abbiamo già evidenziato, iniziò a prendere forma sotto la sua amministrazione. «Uomo di cultura e di scuola, prima ancora che politico di vaglia nella Basilicata che nei primi anni Settanta del secolo scorso fu chiamata ad affrontare, tra non poche difficoltà, la sfida del regionalismo [...]», si legge nella targa dedicatagli. Inoltre l'Amministrazione Comunale di Rionero ha battezzato un piazzale *Largo Enzo Cervellino*. Ancora, la Scuola Media "Michele Granata", il 3 giugno 2011, ha dedicato, a quello che è stato il suo primo preside, un bassorilievo con immagine e con la seguente scritta: «Prof Enzo Cervellino Probissimus atque perdoctus magister, primus huic scholae praefuit et maxima cum alacritate se ad augendam iuvenum humanitatem debuit»³⁶. Nel dibattito che ha accompagnato la cerimonia: «Enzo Cervellino, preside, uomo di scuola e maestro di vita», si sono susseguiti gli interventi, tra gli altri, dell'allora dirigente della "Granata", prof.ssa Sofia Galella, dello storico e politico Giampaolo D'Andrea, dei Dirigenti scolastici Michele Pinto e Donato Martiello oltre che di diversi rappresentanti delle istituzioni di Rionero e della Regione Basilicata. In data 9 aprile 2019, in occasione del centenario della nascita di Cervellino, è stato organizzata a Rionero una giornata di studi a lui dedicata che ha visto la partecipazione, tra gli altri, dell'ex parlamentare e giornalista Piero di Siena, di Pasquale Lamorte, Presidente della Camera di Commercio di Potenza e di Giampaolo D'Andrea, docente universitario. Quest'ultimo, a proposito dell'attività di Cervellino nelle istituzioni educative, ha ricordato: «L'impegno di Enzo Cervellino nella scuola era prima di ogni cosa un impegno civile, non solo di educatore, quanto un impegno di promotore di istituzioni civili, perché per lui la scuola era tangibile presenza dello Stato nella vita dei cittadini, era il segnale attraverso il quale lo Stato si proponeva come servizio, come fattore di supporto alla crescita della comunità»³⁷.

Sono davvero innumerevoli le iniziative che periodicamente rievocano la figura di Enzo Cervellino, la quale trova spazio in maniera altrettanto importante in diverse pubblicazioni, prima fra tutte il bel volume di Giuseppina Cervellino: *Humanitas, Fides et Cultura in Enzo Cervellino*, testo fondamentale per la redazione del presente lavoro, dove si susseguono tantissime toccanti e sincere

³⁵ Cervellino, *Humanitas, fides*, cit., p. 111.

³⁶ «Maestro eccellente e dotto, fu il primo a dirigere questa scuola e con ardore si dedicò ad arricchire la cultura dei giovani». Nella delibera degli organi collegiali della scuola, si legge la motivazione: «Al preside prof. Enzo Cervellino che ha rappresentato per la comunità rionerese un fulgido esempio di persona poliedrica; Uomo di profonda cultura ed indiscusso maestro di vita; Uomo politico sempre disponibile al dialogo e al confronto, ha offerto senza riserve il suo appassionato contributo al progresso civile e morale di Rionero [...]». *Ibid.*, p. 214.

³⁷ *Ibid.*, p. 175. Si veda anche: V. Verrastro, *Vincenzo Verrastro. Fede, cultura, politica, Atti delle giornate in ricordo di Vincenzo Verrastro*, (Avigliano, 6-7 novembre 2009), Avigliano, Pisani, 2014.

testimonianze di amici, colleghi, familiari. «Uomo di onestà intellettuale e morale» ha scritto il prof. Michele Pinto, Cervellino «è stato non solo per me, ma anche per tanti giovani che ebbero la possibilità di frequentarlo assiduamente, un maestro di vita»³⁸.

³⁸ G. Cervellino, *Humanitas, fides*, cit., p. 207. Tra i numerosi articoli reperibili in rete sulla figura di Enzo Cervellino si citano, a titolo di esempio, i lavori di Antonio Masucci, Peppino Molinari, Raffaele Tirico, Michele Traficante, Pasquale Tucciariello.

Historical overview of Brazilian legal education: critical analysis on teacher formation and action

Luiz Gustavo Tirol
Department of Education
State University of Londrina
Paraná (Brazil)
luiz.gustavo.tirol@uel.br

Adriana Regina de Jesus
Department of Education
State University of Londrina
Paraná (Brazil)
adrianar.@uel.br

ABSTRACT: Since the foundation of the primary courses in 1827, lack of teacher training has been a problem in the field of legal education. Historically, the changes made were only related to curricular issues, without addressing the problem of teacher training. Thus, a question arises: how has Brazilian legal education approached teacher training and what are the implications of didactic-pedagogical training for overcoming the historical problems of legal education? The general objective is to analyze the history of the formation of professors of the legal careers and its implications in the being and doing of the professor. The method adopted is the hypothetical deductive. The approach is qualitative. The research technique is the bibliographic and documental review. In view of the investigation, it was found that although this historical concern was not present, the discussion and development of actions are essential to guarantee a didactic-pedagogical formation aimed at the construction of a critical, democratic, and emancipatory legal education.

EET/TEE KEYWORDS: Teacher training; Legal education; Didactic-pedagogical formation; Brazil; XIX-XXI Centuries.

Introduction

In 1827, the first law colleges were founded in São Paulo and Olinda. The bachelor's degree was established to ensure the training of qualified personnel who could act in the bureaucracy and administration of the newly independent

national state. Today, legal courses exceeded the 1500 mark, between 1995 and 2018 the expansion was of 539%¹. Despite the growth of bachelor's degree courses in law being linked to a market perspective, this phenomenon has contributed, to some extent, to the process of democratization of access of the population to the course that has historically been related to the great Brazilian elites. In addition to quantity, the problem is based on the quality of the courses offered.

At the time of the emergence, traditional pedagogical practices linked to positivism and dogmatism were imported from the Portuguese metropolis, where the teacher is the sole holder of knowledge, and the students are only recipients. However, this perspective has proved to be still predominant and, above all, insufficient to guarantee a democratic legal education, pluralized and contextualized to the realities and needs of Brazilian society.

This is said, the following research problem is: how did Brazilian legal education address teacher education and what are the implications of didactic-pedagogical training for overcoming the historical problems of legal education? To this end, the central objective is to discuss and critically analyze the historical panorama of teacher training for legal education and its implications for being and doing a teacher.

The method used is the historical-inductive. The research problem is developed through a qualitative-quantitative approach. The research technique is the literature review and document analysis. The data collection strategy adopted is the filing in. In pursuit of the objective outlined above, the article is structured in two sections: initially, it seeks to address the main Brazilian legislation that tried to establish and modify legal education and its implications for being and doing a teacher. Subsequently, the didactic-pedagogical training of legal education teachers is analyzed as a strategy to overcome the historical problems experienced, in the construction of a critical, democratic, and emancipatory legal education: a legal education tuned to its socio-historical-cultural context.

¹ M.C. Amado, *OAB recomenda: termômetro da qualidade da educação jurídica*, in OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, *OAB recomenda: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira*, 6. ed., Brasília, Conselho Federal da OAB, 2019, pp. 19-21.

1. *Historical perspectives on teacher formation for legal education in Brazil*

The lack of didactic-pedagogical training for the exercise of teaching in law courses is denounced by several authors². Even, historically, this has never been a concern, considering that the «[...] prodigious memory capacity, charismatic qualities, presence in public life, moral attitudes prevailed in the judgments about the candidate's intellectual capacity or about his ability as a teacher»³.

Martinez⁴ corroborates by highlighting that «[...] there has historically been no concern with the pedagogical training of law school teachers [...]». Like Abikair Neto⁵, in maintaining that «the courses were devoid of any concern with the pedagogical training of teachers and, consequently, with didactics». At another point, the jurist points out that «much of this delay in legal education is due to the traditional lack of concern for teacher education»⁶.

Bastos⁷ states that teacher training «[...] has never been an important or decisive issue for legal courses», a fact that, according to the author, is due to the potential that teacher training must become a critical action, transforming social reality, and questioning the standards, principles, paradigms, and classical institutes of traditional dogmatic law, being, therefore, little encouraged by the public power. In this sense, the table below systematizes the main normative acts that have regulated the bachelor's degree in Law in Brazil throughout history, presenting the main implications for legal education and the training and performance of the professor.

² J.W. Ferreira Sobrinho, *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito*, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris, 1997; D. Ventura, *Ensinar direito*, Barueri, Manole, 2004; R.I.C. Mello, *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*, Curitiba, Juruá, 2007; J. Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, Curitiba, Juruá, 2018; C.E. de Sá Neto; C.R. Menezes, *Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos*. «REJUR: Revista Jurídica da UFERSA», vol. 3, n. 6, jul./dec. 2019, pp. 86-99.

³ S. Adorno, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, 2. ed. rev., São Paulo, Edusp, 2019, p. 140.

⁴ S.R. Martinez, *Manual da educação jurídica*, Curitiba, Juruá, 2008, p. 99.

⁵ Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit., p. 26.

⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁷ A.W. Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, 2. ed., Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2000, p. 17.

Table 1. List of the main normative acts related to the bachelor's degree courses in Law in Brazil throughout the historical periods (2021)

Norm	Main Aspects
Decree of January 9, 1825	Created a course at the Imperial Court. The Decree did not prosper in the «Legislative Assembly, and the course was not installed in the Court and in the city of Rio de Janeiro» ⁸ . The purpose was to make up for the notorious lack of bachelors in the Brazilian society, since students mainly resorted to Coimbra for graduation ⁹ . The contents, methods, subjects, lenses, regulations, and formalities were in charge of a document prepared by Luís José de Carvalho Melo (Viscount of Cachoeira). The Visconde da Cachoeira Statute was one of the few official academic documents that predicted the importance of the teaching method, detailing the bibliographic panorama and the pedagogical lines related to the administration of disciplines ¹⁰ . However, the Statute was used «[...] to the Coimbra model and totally disconnected from an autonomous proposal for legal courses» ¹¹ .
Law of August 11, 1827	Created the first two legal courses in Brazil, installed the following year in São Paulo (March 1, 1828) and in Olinda (May 15, 1828), the latter was later transferred to Recife in 1854 ¹² . Liberal ideology influenced the curricular constitution of the first courses, a trend confirmed by the “una” curricular structure ¹³ . It was provisionally governed by the Visconde da Cachoeira Statute, insofar as it did not contradict the law, until the teachers formulated a statute (art. 10). In article 9, it stipulates that only those who obtain the degree of Doctor could be selected to be a full professor (professor). The degree of Doctor, which was required for the exercise of teaching, was awarded to the bachelor who passed in special circumstances (<i>nemide discrepant</i> , from Latin, «without anyone disagreeing») and who defended selected theses among the subjects studied during the course. The thesis had to be approved by the director and the professors who attended the defense.
Decree of November 7, 1831	Aimed to suspend the Visconde da Cachoeira Statute and removed the discipline of Roman Law from the curriculum, given that it was based on the Coimbra model. The attempt was to adapt national legal education to the Law of August 11, 1827 ¹⁴ . The oscillation in the construction of the curriculum

⁸ R.C.B. Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, Curitiba, Juruá, 2017, p. 22.

⁹ E.C.B. Bittar, *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, 2. ed., São Paulo, Atlas, 2006.

¹⁰ F. Marchese, *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006, p. 51.

¹¹ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit., p. 39.

¹² *Ibid.*

¹³ Martinez, *Manual da educação jurídica*, cit., pp. 27-28.

¹⁴ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit., p. 44.

	periods, denotes a dialectic between traditional and modern positions ¹⁵ , between the classic historical values represented by Roman Law and the modern positions of independence and State construction. national law symbolized by Administrative Law. «It was stipulated that the contests to fill vacancies for substitute lenses required, as a prerequisite, that the candidate had obtained a doctorate degree, a degree higher than a bachelor's degree» ¹⁶ .
Decree n.608 of August 16, 1851	Created two more subjects in the syllabus: Administrative Law and Roman Law ¹⁷ , since the subjects were seen as fundamental for the formation of the dominant elites who should occupy the central positions in the administration of the State. Bachelors were seen as the main responsible for occupying the positions of the Judiciary, Executive and Legislative ¹⁸ . For example, between 1830 and 1870, of the total of 796 presidents of provinces, 478 were law graduates, that is, during a time span of 40 years, about 60.05% of the presidents of Brazilian provinces were jurists ¹⁹ . Another example is the Ministers of State, in 1822, around 51.29% were graduated in Law, and in 1889, approximately 85.73% were bachelors ²⁰ .
Decree n.1.134, of March 30, 1853.	Attributed new statutes to legal education from 290 articles. Removed the discipline of Analysis of the Brazilian Constitution, introduced Ecclesiastical Law, Civil Law and Legal Hermeneutics ²¹ . Substitute professors were selected through a public contest, in which Brazilian citizens who, being in possession of civil and political rights, had the degree of Doctor from the Faculties of Law of the Empire could apply (art. 40). The contest consisted of thesis defense, oral lecture, and presentation of a written dissertation (art. 45). Full professors were appointed by the Emperor from among the list of substitutes (art. 70).
Decree n.1.386, of April 28, 1854	The Couto Ferraz Reform. It consolidated the teaching of Administrative Law and Roman Law, in addition to introducing the subjects of Civil and Criminal Procedure and Forensic Practice. Transfers the primary course from Olinda to the city of Recife ²² . The faculty selection process is similar to that set out in Decree n.1.134/1853.

¹⁵ M.D. Torelly, *Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares*, in D.T. de Cerqueira, A. Carlini, J.C. de Araújo Almeida Filho, *180 anos do ensino jurídico no Brasil*, Campinas, Millenium Editora, 2007, pp. 79-104.

¹⁶ Adorno, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, cit., p. 165.

¹⁷ Marchese, *A crise do ensino jurídico no Brasil a as possíveis contribuições da educação geral*, cit.

¹⁸ Adorno, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, cit.

¹⁹ M.L. da Silva, *O império dos bacharéis*, Curitiba, Juruá, 2003, p. 284.

²⁰ J.M. de Carvalho, *A construção da ordem/teatro das sombras*, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2003, p. 84.

²¹ Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, cit., p. 27.

²² J.S. de Oliveira, V. Toffoli, *O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade*, in *Encontro Nacional do CONPEDI: Sistema Jurídico e Direitos Fundamentais Individuais e Coletivos*, 1, Florianópolis, «Anais [...]», 2012, pp. 8648-8675.

Decree No. 3,454, of April 26, 1865	Made the subject of Ecclesiastical Law optional and divided the Faculty of Law into Legal Sciences and Social Sciences²³. This division corroborated the instrumentalization of the Law course, since the social sciences course began to train qualified personnel for public offices and the legal sciences course for the law practice and the judiciary²⁴. There was a public contest for the selection of candidates for the positions of full professor and substitute professor. The substitute professor was chosen to be a full professor through a specific public contest on the subject of the vacant chair (art. 20). The oral lecture, the thesis defense and the written dissertation were based on points from all the subjects of the course selected by the Congregation of teachers (art. 42).
Decree n.7.247, of April 19, 1879	The Leônicio de Carvalho Reform. Responsible for the implementation of free courses, it made Ecclesiastical Law an optional discipline, included the discipline of Forensic Medicine and gave the State responsibility for the supervision of free education²⁵. Maintained the division of the Faculties of Law into two sections, legal and social sciences. Assumed that free education would enable competition that would be responsible for the selection process of the most apt for the exercise of political and legal functions²⁶. The Decree stipulated that professors of legal courses would enjoy the honors and privileges of a judge and the treatment of lordship (art. 20, §18), being the selection carried out through a contest in which substitute professors, bachelors or doctors could apply, without many specific criteria.
Decree No. 9,360, of January 17, 1885	Authorized the operation of free courses that could be taught by bachelors, doctors, or qualified foreigners. The main objective of the normative act was to reproduce the provisions of Decree n.7.247, of April 19, 1879, guaranteeing the freedom of teaching, but correcting the full freedom of not attending the course²⁷. It brought its own chapter entitled <i>On the teaching staff</i>, stipulating that doctors or bachelors in legal sciences or social sciences were qualified to compete for positions of full or substitute professors (art. 123). However, there was provision for exemption from competition if the Congregation of teachers presented a name that had stood out for more than five years in the exercise of private teaching and was the author of a compendium or treaty awarded by the Government (art. 116).

²³ Marchese, *A crise do ensino jurídico no Brasil a as possíveis contribuições da educação geral*, cit., p. 55.

²⁴ Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, cit., p. 27.

²⁵ Marchese, *A crise do ensino jurídico no Brasil a as possíveis contribuições da educação geral*, cit., p. 59.

²⁶ Adorno, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, cit.

²⁷ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit.

Decree n.1232 H, of January 2, 1891	The Benjamin Constant Reform. It divided the Faculties of Law into three courses: Legal Sciences, Social Sciences and Notary in order to train diplomats, notaries and public administrators for the Brazilian Republic ²⁸ . The selection of substitutes took place by means of a contest (art. 90), and the filling of the chairs took place through the respective substitute. However, the government could nominate to the position of substitute, exempting from the contest (art. 91), candidates who fulfilled three requirements (art. 89): I) had distinguished themselves in the courses of the Faculty they attended; II) have been teaching for more than three years, being nominated by the Congregation of Teachers or have important publications on the subject; and III) enjoy civil and political rights and hold a doctorate or bachelor's degree in social and legal sciences from Federal Faculties or from an equivalent entity (art. 96), or foreigners with titles and fluent in Portuguese (art. 97).
Law n.314, of October 30, 1895	Responsible for the reorganization of legal education in the Republic ²⁹ . It extinguished the courses of social sciences and notary. It definitively removes the discipline of Ecclesiastical Law from the curriculum, as well as the discipline of Natural Law in the face of the positivist movement of the Republic ³⁰ . Historical milestone in the construction of a new curriculum, being considered the first substantial change since 1827 (68 years) ³¹ . Legal training had adopted a more liberal-vocational profile to the detriment of training for the state bureaucracy that had prevailed since the formation of the first courses ³² .
Decree No. 8,662 of April 5, 1911	The Rivadávia Corrêa Reform. Creation of the discipline of General Introduction to the Study of Law (or Legal Encyclopedia) to replace the discipline of Philosophy of Law ³³ . It dedicated the last year to the practice of civil and commercial procedure and the practice of criminal procedure. The expansion and advancement of disciplines related to private law is observed ³⁴ . The filling of the position of ordinary professor took place with the appointment of the extraordinary professor of the respective section (art. 34). The vacancy of extraordinary professor was filled by associate professor candidates (art. 35). The selection process consisted of evaluating candidates based on reports prepared by a panel of three members that evaluated the scientific, pedagogical, and moral aspects, proceeding to a vote by the Congregation of teachers (art. 37).

²⁸ *Ibid.*, p. 154.

²⁹ Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit., p. 28.

³⁰ Martinez, *Manual da educação jurídica*, cit., p. 31.

³¹ A. Melo Filho, *Metodologia do ensino jurídico*, 2. ed., Rio de Janeiro, Forense, 1979, p. 26.

³² Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, cit., p. 32.

³³ *Ibid.*

³⁴ Martinez, *Manual da educação jurídica*, cit., p. 31.

Decree No. 11,530 of March 18, 1915	The Carlos Maximiliano Reform. It replaced the subject of General Introduction to the Study of Law by the subject of Philosophy of Law, a decision considered to be a setback ³⁵ . The faculty was composed of full professors, substitute professors, honorary professors, common professors and full professors (art. 36). The replacement vacancy was filled through a competition, which required the delivery of a valuable work on each of the subjects, questioning of the work presented, practical test when possible and didactic test on a specific content of the discipline. The Congregation of teachers voted (art. 47) and the Government nominated the one approved in first place (art. 48).
Decree No. 19,852 of April 11, 1931	The Francisco Campos Reform. It introduces in the course syllabus of the bachelor's degree in Law the discipline of Introduction to The Science of Law and subtracts the disciplines of Natural Law, Roman Law and Philosophy of Law ³⁶ . The curriculum tends towards the training of professionals capable of meeting demands from the economic and commercial condition of the country ³⁷ , therefore the mitigation of disciplines of an eminently theoretical nature ³⁸ . It is the first normative act to confer to the «doctorate an academic structure and attributes to it the purpose of training professors from high legal studies and academic research» ³⁹ .
Law no. 176 of 8 January 1936	The social nature of the 1934 Constitution resulted in the insertion of new disciplines in the syllabus of law courses: Labor Law, Industrial Law and Private International Law ⁴⁰ .
Decree-Law N.2.639 of November 27, 1940	The focus remained on professionalization, which is why the syllabus is guided by practicality and objectivity. Thus, the discipline of Constitutional Public Law was unfolded in two: General Theory of the State and Constitutional Law ⁴¹ . This division persists to this day, «providing a more public focus on a predominantly private law syllabus until then» ⁴² . The positions of full professor of the discipline of Constitutional Law should not be filled definitively in the first three years of the term of the Decree-Law.

³⁵ Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, cit., p. 32.

³⁶ I.S. Guimarães, *Metodologia do ensino jurídico*, 2. ed., Curitiba, Juruá, 2010, p. 61.

³⁷ A. Venancio Filho, *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, 2. ed., São Paulo, Perspectiva, 1982.

³⁸ Marchese, *A crise do ensino jurídico no Brasil a as possíveis contribuições da educação geral*, cit., p. 79.

³⁹ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit., p. 201.

⁴⁰ Maciel, *Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat*, cit., p. 35.

⁴¹ *Ibid.*, p. 37.

⁴² V.A. Magalhães, *História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito do Estado do Ceará*, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 90.

CFE Opinion No. 215, of September 15, 1962	It is the opinion that becomes CFE Resolution n. 3, of February 25, 1972. It becomes the first normative act to establish a minimum syllabus for the Bachelor of Law course, to the detriment of the single syllabus, which prevailed since 1827 and which represented the political-ideological control of the course from of a syllabus. Despite the attempt to guarantee greater autonomy for educational institutions in syllabus flexibility and approximation of the syllabus to social reality, the risk pointed out was that the minimum syllabus would be transformed into full syllabus ⁴³ .
CFE Resolution no. 3, of February 25, 1972	Resulting from Opinion No 162/72. It had an interdisciplinary view of law (integrated curriculum), pondered the formative aspect, considered the regional particularities, organizing thirteen disciplines in three basic categories: I); II) mandatory; and III) optional ⁴⁴ . It integrates the discipline of sociology to the syllabus, proposed by Rui Barbosa in 1878 ⁴⁵ , allowing a rapprochement between the legal and social sciences, as was advocated by San Tiago Dantas (1955). It allowed law schools to incorporate elective subjects because of syllabus flexibility ⁴⁶ . The duration of the bachelor's degree in law courses comprised a minimum of 4 years and a maximum of 7 years. The resolution was later repealed by the advent of Ordinance 1,886/1994.
Ordinance n.1886, of December 30, 1994	It is the first normative act to establish national syllabus guidelines to the detriment of the minimum syllabus that had been in force since 1962. It instituted the obligation to carry out a monograph of completion of the course, the mandatory implementation of the centers of legal practice, the complementary activities, and the mandatory internships ⁴⁷ . The Ordinance was a historical milestone in the improvement and control of the State over the quality of legal education offered throughout the country. Considered by Melo Filho ⁴⁸ as the Magna Carta of legal education. It was subsequently repealed by the advent of CNE/CES Resolution No. 9/2004.
Resolution No. 9 of 29 September 2004	Supported the need for a humanistic education for the Bachelor of Laws. It brought «new skills and competences as mechanisms capable of positively influencing the exercise of the Science of Law, the provision of justice and the development of citizenship» ⁴⁹ . It organized the syllabus around training axes: I) fundamental training axis; II) professional training axis; and III) practical training axis. It was modified by Resolution CNE/CES n. 3/2017 and revoked by Resolution CNE/CES n. 5/2018.

⁴³ R.A.R. de Aguiar, *A contemporaneidade e o perfil do advogado*, in OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, *OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*, Brasília, DF, Conselho Federal da OAB, 1996, p. 139.

⁴⁴ Melo Filho, *Metodologia do ensino jurídico*, cit., pp. 30-31.

⁴⁵ Guimarães, *Metodologia do ensino jurídico*, cit.

⁴⁶ Venancio Filho, *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, cit.

⁴⁷ Bittar, *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, cit.

⁴⁸ Melo Filho, *Metodologia do ensino jurídico*, cit., p. 17.

⁴⁹ Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit., p. 51.

Resolution CNE/CES n.3, of July 14, 2017	It modifies Article 7 of Resolution No 9/2004 with regard to supervised traineeship. The old wording determined that the internship should be held at the head of the Higher Education Institution (Nuclei of Legal Practice) and in a supplementary way through partnerships and agreements linked to the control and supervision of internship coordination. Therefore, the new writing allowed the internship to be held in the educational institution, in offices, in the offices of the Judiciary, and others ⁵⁰ .
Resolution CNE/CES n.5, of December 17, 2018	Constitutes a significant update of the National Curriculum Guidelines for the undergraduate course in Law compared to the old resolution, such as the inclusion of elective courses in Environmental Law, Sports Law, Human Rights and Consumer Law ⁵¹ . It determines that the syllabus, methodology and assessment system must be cohesive and integrated ⁵² .
Resolution CNE/CES n.2, of April 19, 2021	It entered into force on May 3, 2021. It included Financial Law and Digital Law in the «technical-legal training» aspect. It included in the «practical-professional» aspect studies referring to digital literacy and remote practices mediated by information and communication technologies. The «punctual adjustment» derives from a request made by the Ministry of Justice regarding the inclusion of Financial Law. In relation to the other inclusions, the Resolution does not present any justification ⁵³ .

Source: Prepared by the author from information obtained through the bibliographic and documentary review, 2021.

The systematization of normative acts shows that little has been addressed about teacher training in the history of legal education, in line with what the authors argue⁵⁴. The central concern was to promote curricular adaptations according to the political, historical and social moment in an attempt to adapt the profile of the bachelor to the interests of the State, without promoting changes in the selection and training of professionals who would act as teachers in legal education.

In addition, most curriculum changes were not promoted by teachers. Initially, they were discussed within the scope of the Legislative Power, as

⁵⁰ I.F. de Oliveira, Q.S.M. Santana, *Relações de estágio e educação jurídica no Brasil*, «Revista Jurídica da FA7», vol. 17, n. 3, sept./dec. 2020, pp. 13-28.

⁵¹ H.W. Rodrigues, *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito: análise do Parecer CNE/CES n. 635/2018*, in F.V. Costa, I.D. da Motta, S.H.Z. Freitas (org.), *Educação e diversidade: por uma formação jurídica plural e democrática*, Maringá, IDDM, 2018, pp. 13-95.

⁵² C.G. Brigagão, *A história do ensino do direito no Brasil e o movimento de suas diretrizes curriculares nacionais*, in M.V. da Rocha, F. dos Reis Barroso (org.), *Educação jurídica e didática no ensino do direito: estudos em homenagem Professora Cecília Caballero Lois*, Florianópolis, Habitus, 2020, p. 60.

⁵³ R. Miotto dos Santos, L.M. Pinto Bastos Junior, A. Moraes da Rosa, *Ensino jurídico e inteligência artificial: levando a sério a transformação digital nos cursos de direito*, «Revista Científica Disruptiva», vol. 2, n. 1, jan./jul. 2021, p. 93.

⁵⁴ Adorno, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, cit.; Martinez, *Manual da educação jurídica*, cit.; Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit.

were the debates held when the primary courses were founded and in the first decades that followed, and only recently did teachers assume responsibility for discussing and changing the syllabus structure⁵⁵. Therefore, the changes were carried out by politicians and not by educators.

Thus, it seems that the changes carried out in the syllabuses of Law courses over the historical periods required not only meeting social and pedagogical needs, but also, and above all, the alignment of the syllabuses to the political-ideological interests of each historical conjuncture in the maintenance of the power of some privileged segments.

Initially, the syllabuses were linked to the training of professionals for the occupation of central positions in the State and, later, to the objective of preparing legal professionals to work in private litigation. Currently, the aim is to train jurists knowledgeable about the values of the Federal Constitution of 1988 in order to implement fundamental rights and defend the democratic rule of law. For Vieira⁵⁶, «[...] the universe of legal education should be seen and understood as an instrument for the maintenance of rights [...]», therefore, it must be coherent with the democratic political regime adopted in the country in achieving the legal system that one intends to build and establish in the midst of society. So that there is an umbilical link between democratic values and the training of jurists, aligning legal education to the contemporary socio-historical-cultural reality.

However, even close to the bicentennial of the foundation of the first legal courses in Brazil, the legal teaching model based on the so-called “coimbrã style” persists, that is, a teaching with «focus on the mere study of norms, in lecture-conferences (in which there is the prevalence of the teacher’s monologue) and with a distance from the social issues that afflict society and that are linked to the right (or the denial of it)»⁵⁷.

Despite the techniques and methods of teaching being criticized throughout the history of legal education, little has been done to eliminate this gap, because the reforms were restricted to modifying the syllabus structure of law courses, without, however, worrying about the training of teachers working in legal education. Therefore, teacher education was deprecated and, consequently, the old practices that perpetuate the problems of legal education were consolidated, making syllabus changes ineffective.

Moreover, throughout history, there have been few changes in the process of selecting teachers for legal education. In general terms, the requirement of

⁵⁵ Venancio Filho, *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, cit.; Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit.

⁵⁶ C. de Oliveira Vieira, *Direito, ensino e formação docente: vertentes de uma democracia em construção*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010, p. 137.

⁵⁷ G.P. Picoretti Francischetto, *Apresentação*, in Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit., pp. 7-12.

a Doctor of Law degree remained to occupy the chairs, and an oral test and written dissertation, focusing on the specific knowledge about the discipline, not addressing the didactic-pedagogical aspects that are concerning the exercise of teaching. Even, authors of important publications or compendiums awarded by the Government could be nominated for the position of teacher, which denotes that the central concern was that the professor had deep technical and legal knowledge about the discipline, regardless of the issues related to teaching methodologies.

Bastos⁵⁸ divides the training of teachers for Higher Education in Law in Brazil into three distinct phases: I) the period that followed the foundation of the primordial courses in 1827; II) the period following the Francisco Campos Reform (1931); and III) the period that follows the 1960s, with the Law of Guidelines and Bases of National Education from 1961 and the University Reform of 1968/1969. In addition to that presented by the author, we seek to characterize a fourth phase starting from the promulgation of the LDB of 1996.

In the first period, the Law of 11 August established that the degree of Doctor would be conferred to bachelors who fit specific criteria stipulated in the Statute, obtaining the title as the necessary condition for the exercise of teaching in law courses. This determination persisted, given that, even with the advent of the Republic, subsequent reforms did not significantly change the initial determination, even the Rivadávia Corrêa Act of 1911 and the Carlos Maximiliano Law of 1915 were silent on teacher education⁵⁹.

In this phase, in relation to the Academy of São Paulo, Adorno (2019, p. 126) teaches that the faculty was not committed to the improvement of teaching and learning processes, also, for various reasons, teachers were absent from their subjects, «which caused, as typical situations: or the chair remained for months on end without a teacher, or it was either governed by a substitute lens, or – and often as it is verified – by lenses from other disciplines». The absence of organized universities disarticulated public policies aimed at higher education. In the institutes, the didactic questions were submitted to the administrative ones, so that the directors would neglect didactic-pedagogical aspect to the detriment of the administrative aspect⁶⁰.

In the second period, the initial milestone is the Francisco Campos Reform of 1931, which was responsible for the systematization of the doctorate with specific rules, duration and predefined disciplines and the need to defend a legal and technical thesis of purely scientific content⁶¹. Historically, obtaining the title of Doctor was linked to the mastery of a certain knowledge and the defense of a thesis, but this reform brought the doctorate into the structure of the Law

⁵⁸ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

Colleges, requiring the making of courses with organized disciplines. However, the requirement became optional in the face of institutional difficulties related to the growing demand of students and the scarcity of teachers.

In the third period, after the advent of the first Law No. 4,024/61 (LDB), there is the stipulation that certain accredited institutions could confer the title of Doctor, directly for the defense of thesis, to candidates with repertoire and cultural collection, professional or scientific, to be determined by proof of titles and works. However, the legislation, as well as the reform of 1968, stopped dealing with free teaching, an institution that had been planned since 1911, «perhaps because they intended to define the systems of access to the teaching career, through postgraduate courses»⁶². Therefore, free teaching is empty at the expense of the rise of master's and doctorate courses, initiating a process of "curricularization" of the training of PhD teachers.

The fourth phase corresponds to the period following the enactment of Law No. 9,394/96 (LDB). Today, there is no specific legislation aimed at the training of teachers for higher education, nor guidelines, ordinances or resolutions that could systematize the strategies and contents necessary for the exercise of teaching in Higher Education⁶³. The specific bachelor's degree training provided by the undergraduate courses in Law does not prepare the subject for the practice of teaching, given the absence of the necessary didactic-pedagogical training.

Among the few articles of Law No. 9,394/96 (Law of Guidelines and Bases of National Education) that deals with the theme – taking into account that the LDB disciplines the pedagogical training of the teacher of Basic Education, but silences about the teacher of Higher Education⁶⁴ – article 66 makes it fall on graduate courses, primarily in master's and doctorate courses, the task of preparing the student for the exercise of teaching in higher education, as the first LDB pointed out, which intended to establish graduate studies as a system of access to teaching⁶⁵. However, many *stricto sensu* courses focus mainly on research and academic production, deprecating teaching and training in the aspect related to teaching⁶⁶.

⁶² *Ibid.*, p. 315.

⁶³ Mello, *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*, cit.; A.A. Fávero, L.L.P. Pagliarin, *A formação continuada de professores na educação superior: um estudo das legislações nacionais*, «Revista Práxis Educacional», vol. 17, n. 44, jan./mar. 2021, pp. 324-343.

⁶⁴ E.C. do Prado, C.M. dos Santos, A.M. Pereira Júnior, *Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação*, «Revista Brasileira de Pós-Graduação», vol. 12, n. 28, 2015, pp. 443-470.

⁶⁵ Bastos, *Ensino jurídico no Brasil*, cit.

⁶⁶ G. Silva Paiva, *Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais*, «Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro», vol. 18, n. 66, 2010, pp. 157-174; B.A. Gatti *et alii*, *Professores no Brasil: novos cenários de formação*, Brasília, Unesco, 2019.

Thus, the didactic-pedagogical training of teachers of legal education remains compromised, either in initial training, when the bachelor's degree in law courses is made, or in continuing education, in the realization of master's and doctoral courses. Therefore, reflecting on the continuing education of these teachers is important, both to ensure the maintenance of the current system, and in the achievement of another paradigm for Brazilian legal education.

2. Brazilian legal education: implications of teacher-didactic-pedagogical training and practice in overcoming historical problems

Attempts to overcome the traditional models imported uncritically in the achievement of the student's humanistic and critical training were based on syllabus changes that took place throughout the history of national legal education, however, without a didactic-pedagogical training of the teacher, the change is doomed to failure. This situation remains in question today, taking into account that teaching in law courses has historically been understood as a secondary activity, which the jurist performs to complement his forensic performance or to raise social status.

In the understanding of Rodrigues⁶⁷, didactic-pedagogical changes did not produce convincing results and only a structural revolution in legal thought, in its epistemological and political-ideological paradigm, would be able to reverse the «crisis of national legal education». However, it should be noted that a lot can be done by the teacher inside the classroom, transforming, at least, his own universe and that of his students.

According to Melo Filho⁶⁸, the transformation of legal education in contemporaneity «depends much more on the change of attitudes of teachers and students than any other factor that one wants to attribute». Guimarães⁶⁹ corroborates by maintaining that «the central axis of the reform of law education is in the teacher». And for Ferreira Sobrinho⁷⁰, «teaching needs to be reviewed from the inside out, that is, from the classroom to the theoretical colloquia». In the same sense, Martinez⁷¹ points out that the first step towards overcoming banking, traditional and dogmatic legal education is «[...] change of approach to the role of the teacher in the classroom, less exhibition and more guiding».

⁶⁷ H.W. Rodrigues, *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*, Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

⁶⁸ Melo Filho, *Metodologia do ensino jurídico*, cit., p. 14.

⁶⁹ Guimarães, *Metodologia do ensino jurídico*, cit., p. 181.

⁷⁰ Ferreira Sobrinho, *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito*, cit., p. 15.

⁷¹ S.R. Martinez, *Pedagogia jurídica: do ensino tradicional à emancipação*, Curitiba, Juruá, 2012, p. 34.

The teacher in the classroom can contribute to a legal teaching based on the political, economic, social, and cultural reality of the students, devoid of abstractionism and linked to material and concrete reality, to the problems of the community in a political and historical perspective, calling, once again, the teacher as the protagonist, alongside the student, both transforming agents of the imposed reality. As supported by the authors, the teacher is a central figure in the process of changing reality, and thus, teacher education becomes indispensable to promote significant transformations. It is necessary to train teachers capable not only of knowing the subject, discipline and syllabus, but also of relating knowledge related to pedagogy and the sciences of education⁷².

For Lyra Filho⁷³, the jurist who inspired the reflections made by Rodrigues⁷⁴, «the discussion of the didactic reform must be based, therefore, on the revision of the whole», being necessary an epistemological and political-ideological discussion of the Law itself in a holistic perspective. He corroborates Arruda Júnior⁷⁵, arguing that «without this integration, any reform seems to tend to fail». Thus, the need to reflect and transform the general paradigm is not ignored, but until such a change occurs, during the transformation process itself, much can and must be done with regard to teacher training and practice.

However, professors of the Bachelor of Laws are coated with the mistaken belief that necessarily those who have professional practice also know how to teach, disregarding that teaching work demands other knowledge that is not only related to the practice or mastery of the content⁷⁶. Thus, the teacher who has years of experience recognized by the legal community is valued, so that the practical examples of everyday life could, in a certain way, suppress eventual didactic-pedagogical flaws⁷⁷. For Ribeiro Júnior⁷⁸, «it is not enough for the teacher to substitute theoretical references for the transmission of his professional practice, as if the path found by him should be followed by his students».

Still at this point, it is important to emphasize the dilemma between the professional teacher and the professional that also teaches. In many areas of knowledge, and specifically in the field of Law, «teaching is seen as a secondary

⁷² M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 6. ed., Petrópolis, Vozes, 2006.

⁷³ R. Lyra Filho, *O direito que se ensina errado*, Brasília, DF, Centro Acadêmico UnB, 1980, p. 14.

⁷⁴ Rodrigues, *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito*, cit.

⁷⁵ E. Lima de Arruda Júnior, *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*, São Paulo, Acadêmica, 1989, p. 13.

⁷⁶ N. Aparecida Navas Berbel, *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*, Campinas, Papirus, 1994; M.T. Masetto (org.), *Competências pedagógicas do professor universitário*, São Paulo, Summus, 2003; Abikair Neto, *Educação jurídica e formação de professores*, cit.

⁷⁷ P. Zaccarelli Oliveira, R.A. Gebran, *O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica*, «HOLOS», vol. 34, n. 3, 2018.

⁷⁸ J. Ribeiro Júnior, *A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito*, Campinas, Papirus, 2001, p. 12.

or peripheral occupation in relation to material and productive work»⁷⁹. Although much has changed in recent years, especially as a result of the expansion of *stricto sensu* graduate courses, which has enabled bachelors to develop a strictly academic legal career, this reality persists in undergraduate courses.

It is not intended to discredit the importance of experiential, practical and professional knowledge, which can often contribute to the contextualization of the content worked in the classroom. However, it is not possible to supply the necessary didactic-pedagogical training aimed at the specific exercise of teaching by this knowledge. For the exercise of teaching activity, the knowledge and knowledge aimed at teaching work are essential, under penalty of deflating the very nature of the work performed.

The training of teachers for legal education cannot be restricted to the deepening of teachers in a given theme or subject, and cannot be limited to experiential and practical knowledge or the appropriation of teaching methods and techniques, but training processes must be guided by the principle of permanent training, which «[...] brings in itself the understanding that the human being is inconclusive and is in the constant perspective of ‘being more’»⁸⁰, and this condition of inconclusion can and should be perceived by *stricto sensu* graduate courses, assuming its legal and institutional task of training teachers for higher education.

Curriculum reforms, new teaching strategies and methodologies and the discussion around the didactic-pedagogical training of teachers are representations of a behavior that does not accept consolidated structures⁸¹, but seeks changes because it rejects passivism and conformism in achieving another legal education. Given the complexity and multiple facets of legal education, it is essential to overcome it globally through specific actions capable of dealing with each of the demands, with no single solution that could overcome the problems diagnosed at different levels.

The maintenance of the current reality aggravates the problems of legal education, guaranteeing the persistence of historical, political, and institutional impasses that founded Law courses and that persist in today’s reality. However, it is understood that while fighting for the advent of a structural change, much can be accomplished in the teaching routine. While macrocosmic changes depend on numerous factors, the teacher, in the classroom, can act with political responsibility in transforming the students’ micro cosmos.

⁷⁹ M. Tardif, C. Lessard, *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes, 2013, p. 17.

⁸⁰ S.M. Mourão Batista, *A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica*, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017, p. 73.

⁸¹ Arruda Júnior, *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*, cit.

The teacher must assume a position of being responsible for the transformation process, not being able to pretend that he has no power to change the reality of the classroom⁸². In this way, the teacher in the classroom can mitigate traditional dogmatic banking in the construction of emancipatory legal education, since «in a perspective of liberating education, one must seek to critically understand the reasons for this problem and assume oneself as the subject of its transformation, rather than waiting for change to come from outside»⁸³.

For McLaren⁸⁴, in a critical pedagogical perspective, teachers need to be aware that the historical and cultural world is a constructed reality and, therefore, capable of being transformed. Thus, the first step towards overcoming the dominant paradigm towards a liberating, emancipatory, critical and dialogic legal education is to change the teacher's posture in the classroom, becoming more orienting and less expository⁸⁵.

The Law professor must be conceived as a transforming agent of reality, whose training does not only reflect on daily practice, but is based on theoretical knowledge. Therefore, master's and doctoral courses are fundamental in this process of continuing teacher education in a didactic-pedagogical perspective that can contribute to the constitution of critical, participatory, and democratic teaching. Even more in the context of the absence of specific initial training, the *stricto sensu* postgraduate course assumes a central and indispensable role in the construction of the teaching subject, beyond the 'preparation' provided for in the legislation (art. 66, LDB)⁸⁶.

Therefore, in order to didactic-pedagogically train professors of legal education, one must investigate the treatment given by *stricto sensu* graduate programs, in view of the legal determination. Furthermore, one cannot conform to the historical reality experienced in legal education, on the contrary, it is necessary to critically reflect on the need to create training strategies and processes that address didactic-pedagogical issues in achieving critical, democratic, and emancipatory legal education.

⁸² B. Hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, São Paulo, Martins Fontes, 2017.

⁸³ B.B. Costa, *Paulo Freire: educador-pensador da libertação*, «Pro-Posições», vol. 27, n. 1, jan./apr. 2016, pp. 93-110.

⁸⁴ P. McLaren, *Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire*, in A.M. de Araújo Freire (org.), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

⁸⁵ Martinez, *Manual da educação jurídica*, cit., p. 34.

⁸⁶ L. n. 9.394, 20.12.1996, *Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional*, «Diário Oficial da União», Brasília, DF, 23.12.1996.

Final considerations

Throughout the historical periods, the changes that were made in legal education aimed at changes in the curricular structure of legal courses, according to the socio-historical-cultural context and the dominant ideological and political conditions. However, in the search to answer the formulated research problem, in relation to teacher training, the appreciation of personal qualities, such as oratory and charisma, remained in the process of selecting teachers, so that changes in the legal frameworks of legal education did not include teacher training.

In Brazil, there are no guidelines, resolutions or laws that regulate the training of teachers for legal education, only a few provisions of the Law of Guidelines and Bases of National Education, among them, article 66, which stipulates that the preparation of teachers for Higher Education should be given, as a priority, in Master's and Doctoral courses.

It is important to emphasize that the training of teachers of legal education must be theoretical, scientific, and cultural, a training that is capable of equipping the teacher with the collection produced by humanity along the historical blocks and is capable of forming a transforming agent of the posed reality, and not a guardian of the maintenance of the current system.

Children's literature in the changing media context of the 1980s, from the periodical «L'Educatore» (1978-1987)

Stefania Carioli
Department of Human Studies (DISTUM)
University of Urbino (Italy)
stefania.carioli@uniurb.it

ABSTRACT: The diffusion, during the second half of the twentieth century, of new mass media and their influences on children's literature and on reading triggered an in-depth reflection, which produced balances and pedagogical proposals. The aim of this paper is shed light on the way in which this reflection reached elementary school teachers, through the Italian periodical «L'Educatore» in the 1980s. Contributions published over the period spanning 1978 and 1987, reflecting cultural stimuli, theoretical indications, didactical proposals rethought to cope with a media context in an undergoing profound transformation, now characterized by the immediacy of visual communication have been analyzed.

EET/TEE KEYWORDS: Children's and youth literature; History of education; Reading; Mass media; Italian primary school; XX Century.

1. Presentare il libro come un'alternativa alla TV
2. Presentare il libro come un'alternativa al fumetto
3. Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più
4. Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni
5. Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura
6. Trasformare il libro in uno strumento di tortura
7. Rifiutarsi di leggere al bambino
8. Non offrire una scelta sufficiente
9. Ordinare di leggere per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura.

(G. Rodari, *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*¹)

¹ G. Rodari, *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, ed. by C. De Luca, with introduction by M. Lodi, Roma, Editori Riuniti, 1992, pp. 78-79 (before, published in «Il Giornale dei Genitori», n. 10, ottobre 1964).

Introduction

The advancement of new media in the second half of the twentieth century led to a reflection on their influences on the relationship between young people, children's literature and reading². Balances were drawn on the more traditional medium – the book – which seemed «to be at the center of a process» of «unstoppable decadence»³:

Since the beginning of the 1950s, the situation in this medium has completely changed. The children's book survives now only if it knows how to consider the powerful and close competition that other media oppose it. Publishers, therefore, normally try to print volumes that can visually connect to cinema, television, the new type of *fumetto*, that is, to all the channels through which passes what is, today, an insistent propaganda aggression, which tightens the child from all sides, involves him, solicits him, captures him on many occasions and with the most diverse artifices⁴.

The book and reading crisis have also been traced back to the progressive loss of preponderance of the cultural contribution of the school: the training of young people, the development of their attitudes, their opinions and personal values have shown to depend increasingly on the messages conveyed by the mass media, which have become privileged cultural references. Criticisms have been added to the lack of use by teachers of the attractive force of the mass media. The perception that the school was «characterized by a certain loss of the relationship with the socio-cultural reality of the country and by the lack of a historical-cultural vision of the childhood condition and of the contents of current knowledge»⁵ can be seen from this opening article of the school year 1976/1977, entitled *Come fare scuola nel 1976/77*:

The concept of school has been superseded by the expansion of urban and industrial civilization and by the demands of effective democratic participation. [...] The explosion of new mass media, which form opinions and consensus, [...] makes the elaboration of a different educational model, capable of giving validity and credibility to elementary school, essential and unavoidable⁶.

² For an initial critical analysis of the contribution provided by the periodical «L'Educatore» to the debate on children and the mass media, see S. Carioli, «Ragazzi e mass media» sulle pagine del periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare «L'Educatore» (1978-1987), in *Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire*, ed. by Maria Lucenti, Genova, Genova University Press, 2021, pp. 157-170.

³ A. Faeti, F. Frabboni, *Il lettore ostinato: Libri, biblioteche, scuole, mass-media*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 69.

⁴ A. Faeti, *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Nuova edizione con una Introduzione, Roma, Donzelli Editore, 2011, p. 358.

⁵ *Come fare scuola nel 1976/77*, «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXIV, n. 5, November 15th, 1976, p. 1.

⁶ *Ibid.*

Furthermore, due to the spread of video games and computers, the theme of the relationship between children and information technology had become very topical⁷. Concerns were aimed at the consequences that the use of electronic devices could have on children: it was feared that they privileged rationality and depressed the imagination; that they discouraged dialogue and emotional exchange between children and adults; that the early introduction of binary language – based on “yes” and “no” – could fuel the dichotomous thinking and that it could hinder the development of a sensitivity for nuances⁸. On the other hand, there were those who underlined the ease with which children assimilate what is difficult for adults and supported the possibility of harmonizing the information technology with a balanced development of mental abilities. Of the technological nightmare the «specular reverse of the so-called ‘electronic democracy’ that is in the massive diffusion of knowledge and information»⁹ was nevertheless pointed out.

Among the most evident results of the ongoing transformation there was the formal recognition of the mass media as subjects present in the education of children in the *Educational Programs for the Primary School* of 1985¹⁰. In the section *Characters and purposes of the primary school* it was stated that, alongside the «scholastic and extracurricular life»¹¹, the mass media «offer continuous opportunities for variegated and pluralistic confrontation»¹². In *Diversity and Equality*, the 1985 Programs underlined that the elementary school «is committed to knowing and valuing [...] the knowledge acquired by each pupil (including through the means of mass media)»¹³.

But the part reserved most significantly for the mass media was that of *Image Education*, in which there was a core awareness of the need for visual literacy:

Image Education is aimed at promoting a first level of literacy understood as the critical acquisition of iconic languages, activating the expression and communication of experiences, as well as the decoding and interpretation of images, and progressively consolidating communicative competence. Iconic languages must serve to capture all the experiences and elements of a perceptive, tactile, visual, kinesthetic nature, which in other

⁷ See G. Petter, *Il bambino tecnologico (o “informatico”): per un atteggiamento positivo e corretto davanti al mondo dei calcolatori o dei videogiochi*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXI, n. 22, May 1st, 1984, pp. 9-10.

⁸ *Ibid.*

⁹ F. Rotondo, 1984: *Lassù qualcuno ci spia*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXI, n. 16, March 1st, 1984.

¹⁰ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104. *Programmi didattici per la scuola primaria*. (G.U.R.I. n. 76 del 29 marzo 1985). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>> (last access: 28.12.2022).

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

forms of communication would be destined to lose much of their identity. [...] Through the meeting of multiple languages it is possible to create autonomous expressive products such as *fumetto*, photo stories, sound slides, slide sequences for overhead projectors, stories and television reports, films, as well as many forms of theatrical representation¹⁴.

By way of example only, some activities were hypothesized:

get to know the cinematographic medium and television production to start a selective reading of the programs and an initial knowledge of the technical and communicative peculiarities of the television medium¹⁵.

The *fumetto*, which in the past had been opposed as authentic enemies of reading¹⁶, were mentioned in the 1985 Programs, even if the emphasis was on the “drawing” *fumetti*, («making expressive products such as *fumetti*»), rather than on their “reading” at school, in the belief that «connecting the image and the word through the creating *fumetti* strips» helped the «child to overcome verbalization difficulties, to acquire better spatio-temporal structures and to understand the differences between direct and indirect speech (preparation of cartoons on basis of previously prepared ladders)»¹⁷.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Just to briefly recall the complex history of *fumetti* in Italy, it is appropriate to quote Faeti who in *Guardare le figure* recalls: «when [...] Minculpop, in 1938, decreed that foreign comics could no longer be printed in Italian magazines, it be the interpreter of a pedagogical doubt that is anything but trivial. In fact, the fascists, by banning comics of American origin, showed a conscious knowledge of the new medium. They had understood that they could not let circulate [...] myths so different and often completely opposite to those on which the regime intended to base itself. ... The prohibition imposed by the fascist censorship [...] intended to attack the contents of the comic strip, but expressed a remarkable awareness of the value and meaning attributable to it. Fascist propaganda workers, to whom we owed the shrewd and intense use of some communication tools, did not neglect comics at all as vehicles for their messages. Soon, many pages of children's magazines were filled with heroes in black shirts. [...] By banning foreign comics, the fascists had left an entire sector of the children's press empty: the one, among other things, which they had been able to earn a large audience in a brief time» (p. 333). «At the end of the 1940s, [...] in many cities in the USA, but also in Bologna and other Italian cities, vehement trials were organized in the newspapers against *fumetti*, accused of corrupting the young, and of pushing them towards the crime. In Bologna, in particular, one of the many young, disbanded people, whom the war had scattered among the rubble of the destroyed cities, had killed a child, the son of his employer. The young man was homeless, like many at the time, and he lived in a cave, [...] which was found full of comics» (*Ibid.*, p. XXVIII). The heated discussion that broke out in Italy in the early 1950s also fits into this climate of hostility against *fumetti*, which involved – on the one hand – Nilde Jotti and the director of the political-cultural periodical of the Italian Communist Party «Rinascita» Palmiro Togliatti, and – on the other side – Gianni Rodari. See G. Rodari, *La questione dei fumetti. Lettera al direttore*, «Rinascita», vol. IX, n. 1, 1952, p. 51. For further information, see J. Meda (ed.), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Firenze, Nerbini, 2013.

¹⁷ 1985 Programs, cit.

With regard to reading, the 1985 Programs highlighted the importance of reading aloud, the need for teachers to have an up-to-date and non-superficial knowledge of the most suitable publications and books for children, the need to take care of motivation and the pleasure of reading. However, nowhere did «Children's Literature» appear.

The first experience of reading by the child, which must be continued throughout elementary school, is hearing the adult read, that is, hearing him orally “perform” the reading of several types of texts. [...] The teacher, also testifying to his habit of reading, stimulates and increases the motivation of the child to read and pays particular attention to the choice of texts that are valid for their intrinsic qualities. To effectively fulfill this task, the teacher must have up-to-date and non-superficial knowledge of the most suitable publications and books for children, from fiction and dissemination texts to monographic series, encyclopedias, etc. Furthermore, considering the widespread disaffection of today's children for reading – absorbed as they are by television and film images – the teacher will take care to arouse interests suitable for bringing out the need and pleasure of reading. It is also a childish need to increase one's experience and to broaden the boundaries of one's knowledge and feelings: it is advisable for the teacher to help the pupils find the books and, in general, the publications that correspond to that need in increasingly constructive way. Motivation to read should be further encouraged: [...] The experience presented by the pages being read is assimilated to the organic complex of ideas already possessed, on an affective, emotional, and behavioral level. The causes of any decline in interest in reading will be identified and evaluated. This applies not only to the reading done in the classroom, [...] but also to the reading that the child can and must be encouraged to do in his free time from school. [...] In addition to textbooks and books from the class library, it is advisable to use a variety of materials suitable for encouraging the need to read. The school must not neglect any initiative useful for bringing children closer to books. Thus, it will allow them direct access to the library (which must therefore be equipped for this purpose), [...] and will reserve adequate time during the week for personal reading. [...] ¹⁸.

With the aim of shed light on the way in which the reflection on the influences of mass media on children's literature and on reading reached elementary school teachers, in the next sections, the paper will analyze some contributions published on one of the most popular Italian pedagogical periodicals in the 1980s: «L'Educatore». This methodological approach is based on recent theoretical framework of pedagogical historiography, which has begun to analyze pedagogical tools and teaching materials – including pedagogical and didactic periodicals for compulsory schoolteachers – as historical sources¹⁹.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ See G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, «Revista História da Educação», vol. 23, 2019, <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/84270>> (last access: 28.12.2022); R. Sani, A. Ascenzi (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, <<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/570>> (last access: 28.12.2022).

1. *Articles from the periodical «L'Educatore»*

«L'Educatore» dedicated many contributions to the *fumetto* that anticipated, accompanied, and followed the publication of the 1985 Programs. In a monographic issue published in 1978²⁰, entirely dedicated to this medium, the difficulties associated with the didactic use of *fumetti* were effectively summarized in these words:

if it is true that it cannot be ignored, on the other hand, it is not known “if” and “how” to get him “to enter school” since “the barrier between school and *fumetti* is still high and, with it, the incapacity of adults to dialogue, “for” and “about” it²¹.

Even *The fumetto as a didactic model* editorial placed the «rift between the world of adults and that of childhood»²² at the center of the question, a rift explained in the words of Jerome Bruner, who was one of the main inspirers of the 1985 Programs:

as we gradually acquire a type of code (such as the logical-linguistic one), our thinking conforms to it and loses the use and typical characteristics of other types of codes which tend to be abandoned. Our rationalized thought as adults will never again be able to recover or re-attract, even only on a cognitive and intuitive level, childhood experiences and ways of life, not even in the sufficiently profound memories of our own childhood [...]. *Fumetti* and television can be taken as symbols of that fracture. The absence of barriers between real and imaginary; between executive (or action), iconic (or image) and symbolic (language and artificial languages such as mathematical symbolism) codes; between emotional and rational, playful, and productive situations; between roles; and so on, typical of childhood, is reflected in their production more devoured by boys. But it comes into incurable conflict with the rules of the adult world, indeed with the same possibility for the adult to understand. [...] The school and the model of life recommended as an “adult” are characterized by an extreme poverty of situations, psychological dimensions, languages. Especially the school: it knows only the taking of ideas already made by others, the rational dimension, the language as a predominant means of expression. His world does not even resemble the “out of school” [...] Children’s enjoyment of *fumetti* and TV could then become [...] an example of how to enhance the complexity of reality and the cognitive-expressive means of true, full life [...]. Therefore, not: “newspapers at school yes or no”, but “to change the school or not”, adapt it or not to the remaining experience that the child lives in today’s reality, taking into account the situations, contents and communication channels, relationships social networks that are established around their use, the reactions of acceptance or rejection and the formation of personal tastes, and so on [...]. And the problem is whether it makes pedagogical sense to separate not only the didactic sphere from the social one but also the child from himself: to continue to split him into two children in and out of school, before and after literacy²³.

²⁰ «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXV, n. 9, February 1st, 1978.

²¹ D. Ghelfi, *L'utilizzazione didattica del fumetto*, *ibid.*, p. 18.

²² Cavallini, *Il fumetto come modello didattico*, *ibid.*, p. 4.

²³ *Ibid.*

An interview with Giovanni Genovesi also appeared in the same monographic issue, in which, in addition to a historical and cultural overview, he provided indications for the use of *fumetti* at school:

the signification of *fumetti* technique, founded on a constant interaction between two forms of language, one linguistic (the written word), the other non-linguistic (the image), proves capable of satisfying that need for concreteness so present in pre-adolescents and also in elementary school children and on the other hand to impose – due to the stability and architecture which are the basis of the logical design of many stories – a very useful mental effort. However, the language of images used by *fumetti* is not “natural” but requires a precise learning of the expressive conventionalities and of the relationships established between signifier and signified. The fundamental directives for action in this field are: a “didactic of *fumetti*” which begins with the introduction at school of the same *fumetti* that are usually read in extracurricular hours and which continues with a cataloging and filing according to the different genres, narrative schemes, the graphic style, which could already constitute a more disenchanted and therefore more critical approach; a collective reading done in the classroom – which leaves everyone the opportunity to intervene personally with their observations – which can help to better grasp the technical, cultural and social aspects that interact in *fumetti*. The second pedagogical directive runs towards the habit of a multi-purpose use of the various languages in use: neither television, nor *fumetti* nor books alone can develop the potential for knowledge that every boy carries within himself²⁴.

Regarding the influence exerted by *fumetti* compared to other great mass languages, Genovesi thought it appropriate to make a first distinction,

because unlike TV, reading obliges the highest moment of reading, including the reading of *fumetti*, to be enjoyed “privately” of an individual type. This isolation from the rest of the world very easily triggers the mechanism of identification in the plot and therefore the identification of the subject with the characters-heroes of the story, at the basis of any evaluation of the psychological influences exercised by *fumetti*. Identification is in fact considered one of the basic mechanisms in the formation of the personality: it is through certain models, incorporated and then overcome, that the individual actually realizes his growth. The language of television, on the other hand, like that of cinema, imposes its own times of use, flows with an absolute impossibility of going back, of choosing the times of reading. In reading the book or the *fumetto*, on the other hand, the fact that this time can be chosen by the subject facilitates personal participation in the plot. In the case of *fumetti*, in particular, it can be added that its expressive technique is a much more available means of communication, more malleable not only than television but traditional forms of reading²⁵.

The article went on to address «the question of how to correctly set the problem of the morally good and bad influences exercised by comics»:

²⁴ G. Padovani, *Il mito di “Tex”: Le caratteristiche del fumetto per adulti e ragazzi. Fumetti buoni e cattivi? La responsabilità degli educatori. Intervista con il prof. Giovanni Genovesi*, «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXV, n. 9, February 1st, 1978.

²⁵ *Ibid.*

It is undeniable that for comics, as for any other narrative genre, a distinction can be made between a “good” product and a “bad” product starting from both graphic and content criteria. The danger that exists is that of indulging in a division that only emphasizes the moralistic aspects. Typical in this sense is the labeling of “villains” for all those comics that hinge on a charge of violence and/or sexuality. At the same time, they accept as “good” comics that present the same situations in a cleverly disguised way, and that explicitly favor models that condition the reader to current society. The most dangerous stories convey certain prejudices through the most insidious form, which is the latent one. From the consideration that the expressive technique of comics is well suited to adventure, some important directives of a pedagogical order derive. The first is the futility of trying to take comics out of the hands of children, even if some contents are not educationally satisfactory. It is natural that boys are attracted to this type of expression. The problem is, if anything, starting from what young people actually read to help them in a critical approach [...]. The educator is a stimulator, one who pushes the search for ever more articulated experiences. But this means excluding any simplistic intervention, such as a mere speech of censorship or an attempt to replace the reading of adventurous comics with readings considered by adults, rightly, more desirable. They are interventions marked by that adult mentality that does not take into consideration the real needs of the boy, his real motivations for the choice of reading. For help with critical reading, the thing to do is to make the kids master the technique. It is not possible to run after all the contents, it is necessary to form a mentality capable of framing and hierarchizing them. The boys should be so masters of the product that they know exactly how to disassemble the construction mechanism. The ideal would be for them to know the technique of meaning to the point of being able to create a comic in their turn [...] to place themselves in front of this means of communication in an ever more aware way²⁶.

The “schooling” of comics, if on the one hand it seemed to make everyone agree, on the other it rekindled perplexity about “how”, “why” to use them and about “which” to choose: «it seems easy to talk about their production, but it remains the problem of choice, because the market offers everything»²⁷. Questions such as: «But doesn't the phenomenon distract the boy from more serious reading?»; «Does not reading violent comics incite our kids to violence?»; «Don't the gory scenes that are often found in comics disturb the consciences of young people? Don't they create traumas and deviances?»²⁸. Old questions, wrote Detti, «that recall the years, not too far away, in which all the evils of society were attributed to comics: from juvenile delinquency to sexual deviance, to disaffection for reading»²⁹. Detti recalled that «those questions even had a ‘father’», the psychiatrist Fredric Wertham, who had considerable success with his book entitled *Seduction of the innocent* published in New

²⁶ *Ibid.*, p. 18.

²⁷ F. Rotondo, *Tex e i nuovi programmi: I fumetti a scuola*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXII, n. 16, March 1st, 1985, p. 61.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ E. Detti, *Leggere fumetti fa male?*, «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXXIII, n. 6, November 1st, 1985, p. 22.

York in 1954, in which «it was argued that the gravest catastrophe comics were of the century, corruptors of innocent youth!»³⁰.

In response to the many questions, «Rodari's precious suggestions»³¹ were offered, according to which, after reading about ten stories, «children should be put in a position to act as creators»³². Rodari's indications were also taken up to «reject the widespread practice which tends to favor grammatical elements (study of language and techniques, decoding, disassembly, etc.)»³³: «a prerequisite for every teaching is knowledge of the subject, in the specific case, the direct reading of *fumetti*»³⁴.

Therefore, indications arrived under the banner of «every good pedagogy of reading»³⁵ in a path divided into three salient moments:

- 1) introducing the most popular comics into the school [...]
 - 2) avoid any artificial and premature didactic intervention that could disturb the “sensual reading” so called because it interests and involves all the senses, the body and the spirit, the intellect, the emotions and fantasies, the imaginary
 - 3) reflect on what you are reading without haste, after the non-finalized fruition.
- In short, first of all the comic must be read, because it is beautiful, pleasant, and fun, and then it can be analyzed, when the first moment can no longer be ruined³⁶.

Ermanno Detti indicated to consider

the most handcrafted and popular products, but also the most widespread and read and therefore more subject to the moods of the time and of the readers: this is the part that gives meaning to the whole “comics at school” operation. Some examples:

a) Fascism “dresses” the women of American comics, gets Sor Pampurio's servant girl fired because she doesn't use the Staracian “you”, transforms Mickey Mouse into Tuffolino, etc. b) Tex Willer, a privileged masthead because it has been the only one on newsstands for more than thirty years, shows, through the comparison between the first editions and subsequent reprints, how the transformations of society have been reflected, through the self-censorship, for example, of some words (with their cancellation and replacement), in a “poor” but significant medium because it is “mass”. d) The Italian authors present the Indians in a predominantly positive way, thus responding to the moods and expectations of the boys, struck by the mysterious charm of those populations. The Indians are told and drawn not in their reality, but according to the dreams and desires of the readers. e) Ken Parker, Tex's intellectual brother and son of youth revolt, protagonist of events rich in historical, social, and cultural references, offers himself as the ideal bridge for the transition from escapist reading to literary work.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

³³ Rotondo, *Tex e i nuovi programmi: I fumetti a scuola*, cit., p. 61.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

Talking about producing *fumetti* at school, therefore, means acquiring lots and lots of enjoyable reading, even comics³⁷.

A direct look at practical examples is given to us also by the Italian language month plan of 1985, aimed at the fifth grade of elementary school, which was entirely dedicated to the «very special graphic language» of *fumetto*³⁸. This contribution denounced the authentic aversion against the *fumetto*, distancing itself from statements like this:

From the point of view of the narrative content, with the comic language we arrive at the total abolition not only of the poetic elements, but well before – and here is the most serious – of the psychological and sentimental ones. But this form of expression seems unsuitable to us, worthy of ostracism on a technical level even before a moral one. In this spurious, horrendously anti-aesthetic formula which kneads word and image together, it happens that both, instead of integrating, kill each other³⁹.

The opinion expressed in the article was that if, on the one hand, there are conventional and banal *fumetti*, which always repeat the same motifs, it is also true that there are others that are truly poetic, which contain witty and effective expressions.

However, this plan was clearly much more in line with the Programs, which did not consider comics as an integral part of a literature to renew the pleasure of reading. The plan stated that:

it is precisely the task of the school to accustom young readers of comics, not to passively submit to their suggestions and to distinguish between what is only escapism and what is instead also culture and education. To achieve this goal, we will follow the following track:

- image analysis and evaluation
- analysis, synthesis, and evaluation of the characters and of the whole story told.

1) The image

It will not be difficult to get hold of a suitable number of *fumetti*; the important thing is that the collection includes unique styles and graphic compositions. What will we discover by looking closely at the material? First of all, most comics are made up of a series of cartoons, arranged side by side, to be read from left to right. These series, which also take the name of “strisce” “comic” or “bande dessinée” constitute one of the formal characteristics of the story, together with the little clouds that contain the speeches of the various characters. Secondly, we will note that the many figurative styles can be grouped into two large groups: a) realistic drawings, which portray people, objects, environments with a wealth of details, respecting the proportions, perspective, etc.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Piano del mese di lingua italiana sui fumetti rivolti alla classe quinta*, «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXXII, n. 17/18, March 15th, 1985, p. 53.

³⁹ L. Santucci, *La letteratura infantile*, Milano, Fabbri, 1958, cited in *Piano del mese di lingua italiana sui fumetti rivolti alla classe quinta*, *ibid.*, pp. 53-56.

b) fantasy drawings, in which talking puppets or animals often appear, the people have accentuated or simplified the somatic features, the environments are only sketched, etc. The pupil will be invited by the teacher to express his preferences for one or the other type of comic, giving reasons for his choice⁴⁰.

2. *The debate around television*

When *The Disappearance of Childhood* (1982)⁴¹ was translated in Italy, in 1984, the debate around television and its influence in the education of young people was already heated, as demonstrated by a series of contributions published in those years in «L'Educatore».

A particularly important observation that began to emerge concerned the evidence that children belonging to the middle or upper classes from a youthful age decode the language of television more easily, while those with a disadvantaged socio-cultural condition demonstrated a lower level of understanding. Faced with the prediction of a future in which the codes of mass technological culture would represent the main vehicles of information and the transmission of ideas, the hypothesis that emerged was that the privileged of tomorrow would be precisely those who, since their childhood, would have had the opportunity to prepare themselves for the use of expressive techniques and cultural competences:

The television language, regardless of the contents it carries, is not only to be understood as the “use” of the Italian language in television broadcasts, but as a specific code of the television tool, a code in which word and image interact in a complementary way. It is an expressive technique similar to that used by all mass media: from cinema, the instrument closest to television, to comics, where the word is not spoken but written. [...] Well, as far as television is concerned, it is evident that children belonging to the middle or upper classes easily decode the television language, while those of a disadvantaged socio-cultural condition, faced with the request to interpret the contents of the more trivial, demonstrate great difficulties: in any case, they demonstrate a quantitatively lower level of understanding than that of peers of different social status. It would be a mistake to see in this phenomenon a condition of defense, a privilege in the face of consumerist alienation, a kind of “noble savage” virginity. In reality, already in the present – but also and increasingly in the future – the codes of mass technological culture will represent the main vehicles of information and the transmission of ideas. Anyone who thought that he was “lucky” or “defended” the one who from Gutenberg onwards could not read or write, he then had many opportunities to repent. On the contrary, it can be hypothesized that the educated, and therefore the privileged of tomorrow, will be precisely those who, from the time of their childhood, have

⁴⁰ *Piano del mese di lingua italiana sui fumetti rivolti alla classe quinta*, cit., p. 53.

⁴¹ N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte, 1982 (It. transl. *La scomparsa dell'infanzia: Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984).

had the opportunity to prepare themselves for the use of the expressive techniques and cultural skills required in their mature age⁴².

The transformation into entertainment of everything that passes on television and, vice versa, the affliction that has always accompanied the book as a study tool, mostly imposed by teachers, contributed to highlighting the ease of television: «just look at it to learn how to use it»⁴³, while, of the book, its association with duty and fatigue and of reading the only need for «a training that orders and conforms the way of working of thought»⁴⁴. Television and school were thus described as new dictators who dictated, without the possibility of opposition, trends, and production lines:

The school requires popular, useful, pre-school, educational books [...], thus increasingly reducing the space within it for the pleasure of reading. Therefore, narration as a pleasure is left to television, which imposes the taste of its own illustrations, stories, structures, characters, and narrative mechanisms.

Of course, we are talking about general trends here, which do not exclude the presence, unfortunately in the minority, of pleasant and enjoyable books. It is no coincidence that the best things, the most fascinating stories and illustrations, the most tantalizing inventions (hardcover, animated, hole-in-the-wall books, to be taken apart and reassembled, cut out, scribbled, or drawn) are found among pre-school production, when school activities and organization required by free time [...] do not bully the children's space. And children repay the publishers by watching, "reading" playing with these books, naturally if the adults have the foresight to familiarize the little ones with this fun, by watching, reading, playing with them⁴⁵.

Mirroring the lack of ideas was the pavilion-exhibition of the Bologna Children's Book Fair, where every year «book producers and merchants exhibit their wares and where, at the same time, authors and scholars meet to chat about the state of the children's literature and reading». Well, those who had gone to the Bologna Children's Book Fair in 1985 had found themselves faced with:

an invasion of insipid popular science books..., history books disguised as comics, fiction books trailing an overwhelming procession of index cards and similar torture devices behind them. And then books (so to speak) scented and flavored (strawberry, cherry, etc.), to sniff and lick, toy-books without a decent structured story and therefore non-books that reveal a

⁴² P. Frignani, *Quello che lascia dentro*, «L'Educatore. Quindicinale di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare», vol. XXV, n. 9, February 1st, 1978, pp. 10-11.

⁴³ F. Rotondo, *Nella pancia del video c'è... un libro*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXIV, n. 24, July, 1987, p. 33.

⁴⁴ Id., *L'infanzia tra Gutenberg e Pippo Baudo*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXII, n. 1, September 1st, 1984, p. 63.

⁴⁵ F. Rotondo, *I nuovi dittatori*, in *Tutto quello che avreste voluto sapere sui libri per ragazzi...*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXIII, n. 19, May 1985, p. 72.

lack of ideas, pamphlets (how else to call them?) derived from television war-cartoons and electronic war-games.

Another problem that had emerged in a conference of those years dedicated to the “identikit of the young reader” and crowded by authors, illustrators and critics (including, Petter, Pitzorno, Cassini, Piumini, Faeti, Bernardinis) was the difficulty of specialized information to reach the largest audience of educators, teachers and parents who wish to orient themselves in the world of children's books. Consequence of a rampant snobbery of literary criticism towards children's literature, at best – it is noted in «L'Educatore» – this literature was left to supplementary sections-books of newspapers, which, in weekly rankings of the “best sellers”, under headings/titles such as «Varia e Ragazzi» (sic!), listed the children's literature titles together with the «Michelin Guide»⁴⁶.

To address the problem, «the authoritative Andersen Yearbook 1985 was born, published by the Genoese magazine of the same name born in 1982, which, precisely in those years, began to be offered as a useful tool for those who work in the field of education», together with other specialized magazines such as «LG Argomenti» of the Youth Literature Study Center of Genoa, «Schedario» of the National Pedagogical Library of Florence, «Millelibri» of the Province of Milan»⁴⁷.

3. *Is reading still an important?*

An answer to the question whether it was still necessary to read was provided by Antonio Faeti, who in the catalog of the exhibition *Due isole in capo al mondo. Verne e Salgari, viaggio nella avventura dalla parola all'immagine*⁴⁸, once again denounced the distance between school and a certain children's literature, appreciated by young audiences as much as opposed in more formal pedagogical contexts, because it was considered dangerously harmful:

School has never deserved Verne and Salgari – Faeti affirmed – because it had a less rich idea than the child's imagination... Maybe there were teachers who had the courage to propose these two authors! because the child could take from them a great lesson in freedom⁴⁹.

Another contribution that fits authoritatively into the debate on reading is the Carla Poesio's article, who wondered whether continued to make sense to

⁴⁶ Id., *L'informazione negata*, in *ibid.*, p. 72.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ A. Faeti, *Due isole in capo al mondo. Verne e Salgari, viaggio nell'avventura dalla parola all'immagine*, Montepulciano, Editori del Grifo, 1984.

⁴⁹ Quoted in F. Rotondo, *Tutto quello che avreste voluto sapere sui libri per ragazzi...*, cit., p. 72.

offer children classics conceived and written a long time ago, «at a time when we try to promote reading among young people by looking for texts which, in terms of variety of content and vivacity of narrative plans, can compete with the mobility, the visuality, the immediacy of television communication»⁵⁰.

The answer to this very appropriate question was addressed in an article published in 1986, in which the expert and critic of children's literature analyzed Tolstoj's *I Quattro Libri di Lettura*⁵¹, their photographic language and the wide variety of topics covered. Poesio based the reasons in favor of the classic

obviously, on the validity of the contents, on their correspondence, still current, to the mental categories of the various developmental age groups. Another reason lies in the correspondence (identified and pondered by the educator) of contents and expectations of the reader, meaning by expectations those particular contexts of experience, environment, occasions determined by both school and extra-school life. Therefore, a "reading in situation" which is the orientation followed by the ancient oral storytellers of the vigils of the stables, who tuned the narration with particular temporal and environmental situations, with the daily news, with the recurrences of the calendar⁵².

Another important strategic directive which, according to Poesio substantiated the choice of a classic, is its historical framing:

The young reader is brought into contact – in a pleasant and amusing way – with the era and the environment in which the action takes place or with the various historical and social problems in which the work comes to life: for example the slums of Dickens, the reflections of the Industrial Revolution in the life of her characters, or the condition of women, the possibilities of self-realization in Alcott's heroines. This operation, which takes place before and during the reading of the classic, will certainly not adhere to gloomy lines of superficial knowledge, but will go through phases of documentation, visual, through a skillful drafting of questions, with a shrewd functioning of the curiosity⁵³.

If the reading is properly piloted, the classic can also trigger another interesting mechanism:

that of comparison, of approaching other situations, other characters, other texts, other experiences drawn not only from reading but also from entertainment, from audiovisual communication. It is an activity that presupposes a truly active participation of the reader, a self-inventory of one's imagination in search of the correspondence of various themes and elements. The "game" of references (since we can speak of activities in playful terms) can also be conducted with young readers. Let us think, for example, of the comparison of

⁵⁰ C. Poesio, *Piace ancora Tolstoj?*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXIV, n. 7, December 1st, 1986, p. 12.

⁵¹ L.N. Tolstoj, *I Quattro Libri di Lettura*, Milano, Editori associati, 1986.

⁵² Poesio, *Piace ancora Tolstoj?*, cit., p. 13.

⁵³ *Ibid.*

how we ate, dressed, and traveled in the era described in the book with today's experience. What matters is that in the classic text there are concrete ideas for a dialectical reading, that is, a reading that sets in motion a charge of why? and how? both in terms of the dynamics of feelings and the mechanism of events with their causes and consequences⁵⁴.

Then, Poesio went on to analyze the many opportunities for dialectical reading contained in Lev Tolstoy's Four Reading Books

conceived by the author as an offer of texts of great variety to meet the tastes and needs of the different types of pupils who attended his school in Yasnaya Polyana and other folk schools which he tried to make work in the countryside around Moscow and in the Tula province, the book alternates fairy tales and legends of the classical tradition with short stories, historical tales, narrations from life, scientific observations. The common denominator is a narrative language, almost photographic, which places the characters in the foreground, effectively characterizing them. These now act in an area of daily experience, or at least quite familiar to readers, now instead they live in distant, uncommon environments and eras, with a well-dosed load of appetizing novelty. The dynamics of the story is lively, relies on an abundant dialogue and leaves ample room for the reader to question himself and express his opinion. In this regard, note the drafting of the classic tales, which never brings the moral back to Phaedrus or La Fontaine, but instead closes the narrative ex abruptly, so as to make the reader react with his own interpretation of the story. Furthermore, it is interesting to note the liveliness with which scientific experiments are carried out. The period unfolds over a series of skillful questions of a maieutic type; the scientific motivation of the fact emerges after the fact itself has been narrated with vivacity [...]. There is a gradation of suspense and a shrewd calculation of surprise to pique the reader's interest. And there is, moreover, not so much the intention of proposing particular cases to be solved (for example, the glass that bursts if boiling water is poured into it) but of creating in the boy a habit of asking himself problems and solving them at any time, circumstance of one's life. The varied length of the passages, the diversity of topics, the changing patterns of narrative plot, the disparate environments and eras correspond to many hypotheses of animation of the reading. In addition to silent reading, in fact, this offer of texts suggests a Tolstoian intentionality of working on reading of an individual or collective nature, with many extracurricular components, precisely in the sense of an educational path understood as an individual's inner growth in direct contact with diverse types of reality evoked in the pages⁵⁵.

4. *Multimedia and cultural contaminations*

Focusing more specifically on multimedia and cultural contaminations, from the analysis of the contributions published in the 1980s in «L'Educatore», indications emerge aimed at «creating an intelligent and pleasant relationship between the new mass media and the book»⁵⁶. The transposition of Cuore into

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Poesio, *Piace ancora Tolstoj?*, cit., p. 13.

⁵⁶ F. Rotondo, *Torna il western tra fiaba e fantascienza*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia,

Comencini's telefilm, for example, had offered the opportunity to talk about the possibilities of analyzing the television potential and to reflect

on the overall meaning of television or film operations, of the looting of the new media of children's literature and of those genres that are contemptuously defined as para-literature, B-series literature, comics, and science fiction in primis. Examples overflow from the small to the big screen: from the television transposition of *Cuore*, directed by Comencini, already author of an unforgettable *Pinocchio*, to Stevenson's *Treasure Island* in the form of a science fiction blockbuster, with spaceships and space pilots instead of vessels and pirates⁵⁷.

A serial had also been based on another "classic" of reading for children and adolescents, *Tex Willer*, the oldest and most famous Italian comic still alive, a mirror of the American myth, but "Italian-style" i.e., as the West it has been seen and experienced by entire and successive indigenous generations. In the cinema, a good success had been in 1984 *The Neverending Story* based on the homonymous novel by Michael Ende, which has been adopted as a sort of Bible by young German pacifists and ecologists as it proposes the rediscovery of the fantasy against the massification and manipulation with which the Orwellian Big Brother threatens us. The film is a super-technological fairy tale, full of tricks and special effects, computer, and radio-controlled animations, with which the old continent seems to want to respond to the stars and stripes challenge of *Star Wars* and *Ghostbusters*, *E.T. Gremlins* [...]. An example of indirect "looting" was offered by *Indiana Jones and the Temple of Doom*: another occasion for the Spielberg-Lucas duo to plunder the lost imagination, the visual suggestions, the myths, and topos of the adventure comics from the Thirties – those of the strips of *Cino and Franco* [...] – as well as the fantastic universe of Salgari⁵⁸.

These were opportunities to show how television and cinema still need writing – which exists for reading – and books, which exist to be read first of all and to introduce elements of knowledge of fantastic fiction and the imaginary to school.

Cinema and television, plundering paper stories, heroes, and myths, do nothing but put into operation already well-tested mechanisms of mass entertainment, and in particular that fundamental component of the imaginary represented by the infantile element that embodies the sense of wonder and the pleasure of storytelling. The narrative is transformed by the mass media into a catalog history, into a code in which each entry refers to a previous vast series of images, visual recognitions, echoes of memory, shreds of fictions and fantasies deposited in our imagination. Thus, we end up consuming what we have already encountered, loved, and consumed, but in another form, in the different sectors of mass culture, in books and comics, in the cinema and on video, even in the dreams that fueled

didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXIII, n. 10, January 1st, 1986, p. 72.

⁵⁷ Id., *Alien, Cuore, Modì: quando la Tv ci azzecca*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXII, n. 13, February 1st, 1985, p. 63.

⁵⁸ F. Rotondo, *Tv e cinema: predatori di libri perduti*, «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXII, n. 24, July 1985, p. 17.

the production of the mass media and which in their turn were aroused and nourished by them⁵⁹.

Therefore, while the work indications urged to establish a flow of communication based on the pleasure of re-reading-revising (for adults) and on that of reading-seeing (for children) these products together, the critical observations started from the consideration that the Programs of 1985 («but the same could be said for those of middle school»⁶⁰) were focused more on production than on consumption.

It seems to grasp a sort of underestimation of the specific dimension of consumption, perhaps as a residue, hard to die, of old attitudes and prejudices towards the modern means of mass communication [...]: how the new programs introduce the learning of grammar of new languages (for example, of the computer), so a prudent didactic action could introduce a grammar of consumption⁶¹.

Conclusion

This study tried to shed light on the reflection that exploded in the 1980s regarding the influences of the diffusion of the new media on the children's literature and on the reading and, in particular, on how this reflection reached elementary school teachers. For this purpose, some contributions published in the periodical «L'Educatore» were analyzed. The period considered from 1978 to 1987 – is particularly important for the Italian school due to the issuing of the 1985 Programs, in which the expression «Children's Literature» does not appear, but, for the first time, the presence of the mass media in the training of young people was recognized, highlighting the need of an education to the image that would promote a first level of literacy, understood as a critical acquisition of iconic languages.

Despite the impossibility of ignoring their presence, the 1985 Programs also made clear the difficulty of getting the most popular and appreciated media into schools, difficulties which 1985 Programs had tried to solve by focusing more on production than on fruition, in other words, more on expressive activities than on reading.

The section dedicated to fumetto is significant in this sense: despite their official entry into the 1985 Programs, their presence was not seen as an integral part of a literature to renew the pleasure of reading, but in the instrumental

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

meaning of expressive products to be made students, to help them overcome language difficulties.

Despite the novelties, as far as children's reading and literature were concerned, the legacy of the historic separation that has always prevented the entry into school of a certain literature for children and adolescents, appreciated by young people precisely for the sense of freedom it manages to instill, continued to be present.

The unbridgeable gap between the obligation with which reading, and the book were proposed and lived within the school – on the one hand – and the attractive force of the mass media – on the other – emerges clearly from the contributions published in «L'Educatore». These contributions also show the periodical's attempt to seriously address the complexity of the topic in question through a rich proposal of examples of didactic activities, applications of the research perspectives of some of the leading scholars and experts in children's literature and reading. Significantly, for example, some articles underlined of the ever-imminent danger of making moralistic aspects rise to selection criteria, which obscured stories with topics considered taboo, thus favoring the advance of models that influenced the reader to current society; or they specified that talking about producing *fumetti* at school means acquiring lots and lots of good reading and insisted that first of all the *fumetto* must be read, because it is beautiful, pleasant and fun, and then the child can work on it in another way, when the first moment can no longer be ruined.

The increase in subscriptions precisely in the years considered here (in «L'Educatore» of December 1984 we read that there was an increase of «almost five thousand new subscribers [...] the highest number [...] recorded by some year»⁶²) testifies that this periodical has represented an important reference, and is a sign of the felt need and willingness on the part of many teachers to prepare themselves to face the training of readers in the best possible way: a real challenge, considering the conditioning of which the act of reading has always been the object, which has become extremely complex with the change in the mass media context.

⁶² «L'Educatore. Periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola dell'obbligo», vol. XXXII, December 1984.

Collodi e la matematica. *L'Abbaco di Giannettino* e l'aritmetica per le scuole elementari italiane a cavallo tra XIX e XX secolo*

Delma Tânia Bertholdo
Federal Institute of Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha (Brazil)
tania.bertholdo@farroupilha.ifrs.edu.br

Marta Brunelli
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
marta.brunelli@unimc.it

Collodi and mathematics. L'Abbaco di Giannettino and arithmetics in Italian elementary schools between the 19th and 20th centuries

ABSTRACT: The authors present a first study about some mathematics texts for children written by Carlo Lorenzini (Collodi) between 1884 and 1889. In addition to his most famous literary works, Pinocchio's father, in fact, wrote a series of didactic booklets for boys and girls of the lower cycle of elementary schools, which were published in the «Collana Scolastica» of the Paggi publisher in Florence. These booklets consist of the so-called *Giannettini series*, centered on the character of Giannettino, as well as two *Libro di Lezioni* respectively for the Second and the Third elementary class (1889). Here the lesser known *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementare* (1884) will be analysed and compared with the *Lezioni* of 1889, with respect to mathematics content, literary style and teaching approach used by Collodi.

EET/TEE KEYWORDS: Mathematics education; Textbooks; Children's literature; Collodi; Italy; XIX Century.

* La presente ricerca è nata in occasione del soggiorno di studio che la Prof.ssa Delma Tânia Bertholdo ha svolto nel corso del 2023 presso il *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata, sotto il coordinamento della Prof.ssa Terciane Ângela Luchese della Universidade Caxia do Sul (Brasile) e il tutoraggio della Prof.ssa Marta Brunelli (Università di Macerata). La ricerca è stata realizzata

Introduzione

I manuali scolastici, i libri didattici o i libri di classe presentano, oltre alla oggettività delle discipline che essi veicolano, anche un contenuto educativo e un valore simbolico che attiene agli orientamenti culturali propri di una società e di un'epoca storica¹; essi sono infatti anche uno «strumento di potere» che ha giocato un ruolo fondamentale non solo nella standardizzazione linguistica ma riguardo a un più generale «livellamento culturale»² che era parte della costruzione identitaria degli stati nazionali. Per raggiungere quest'obiettivo, in quanto strumento pedagogico, i manuali scolastici e i libri didattici propongono «metodi e tecniche di apprendimento che le istruzioni o le prefazioni ufficiali potrebbero fornire solo per obiettivi o principi guida»³: in questo senso, i manuali possono offrire, oltre a una serie di indicazioni utili sulle pratiche didattiche e sulle condotte⁴ concretamente agite da studenti e insegnanti all'interno della classe, anche informazioni sui possibili scostamenti degli autori dei testi rispetto alle linee guida ufficiali rappresentate dai programmi governativi e dalle relative istruzioni. Non per niente Antonio Viñao Frago afferma che le materie scolastiche sono «organismos vivos»⁵ in quanto prodotti culturali soggetti a continua evoluzione nel corso del tempo. Tale evoluzione è il risultato non solo del progresso scientifico dei saperi disciplinari ma risulta condizionata dall'evoluzione delle didattiche e delle teorie pedagogiche che le sottendono, infine frutto della precisa temperie politica e culturale proprie del momento storico in cui i manuali vengono prodotti⁶. Aggiungiamo che tale evoluzione è non di rado soggetta all'impulso innovativo o allo stile personale che non solo gli educatori riformatori ma anche singoli scrittori imprimono alla stesura dei testi destinati all'educazione delle nuove generazioni: un fenomeno che è particolarmente evidente nel caso di Carlo Lorenzini – meglio noto come Carlo Collodi – oggetto di questa ricerca. Consapevoli di questa complessità, ci proponiamo di avviare una prima analisi delle opere didattiche che il padre di Pinocchio redasse tra il

grazie al rilascio della Licenza per la formazione di dottorato da parte dell'Istituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, Brasile). Benché il presente testo sia da considerarsi frutto delle ricerche e del lavoro condotti congiuntamente dalle due autrici, si specifica che Delma Tânia Bertholdo è autrice dei paragrafi n. 3, 4 e delle conclusioni; Marta Brunelli, dell'introduzione e dei paragrafi n. 1 e 2.

¹ A. Choppin, *O historiador e o livro escolar*, «Revista História da Educação», vol. 6, n. 11, jan./jun. 2002, pp. 6-24, cit. da p. 14.

² Id., *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*, «Histoire de l'éducation», n. 9, 1980, pp. 1-25, doi:10.3406/hedu.1980.1017 (ultimo accesso: 20.07.2023).

³ Id., *O historiador e o livro escolar*, cit., p. 14.

⁴ M. Certeau, *A Invenção do cotidiano*, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

⁵ A. Viñao Frago, *La historia de las disciplinas escolares*, «Historia de la Educación», n. 25, 2006, pp. 243-269.

⁶ Per un primo inquadramento si veda P. Bianchini, *Per una storia culturale e quantitativa delle discipline scolastiche*, in Id. (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 3-11. Sull'evoluzione delle didattiche disciplinari nella scuola elementare postunitaria cfr. infra, la nota n. 9.

1877 e il 1890, ovvero una serie di libretti di taglio educativo e dichiaratamente destinati ai bambini e alle bambine del ciclo inferiore delle scuole elementari, i quali furono pubblicati in quegli anni all'interno della «Collana scolastica» dell'editore Paggi di Firenze.

Più precisamente lo studio si concentrerà sulla didattica dell'aritmetica sviluppata da Carlo Collodi nel manualetto intitolato *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementari* (1884) e sulla comparazione incrociata dei contenuti matematici presenti nei due *Libri delle lezioni*, rispettivamente destinati alla seconda e alla terza classe elementare, entrambi pubblicati nel 1889.

Come precisazione preliminare, ricordiamo che fino al Duecento la parola «abaco» ha indicato lo strumento di calcolo manuale e la tecnica di conteggio con esso utilizzata, per poi passare a significare l'aritmetica commerciale principalmente insegnata nelle *scuole d'abaco*⁷. Nell'epoca in cui ci muoveremo in questo saggio, ovvero sul finire del XIX secolo, il termine si è ormai consolidato nell'accezione generale di «Arte di fare i conti per mezzo dei numeri»⁸ e, come tale, esso viene utilizzato da Collodi. L'autore si muove dunque in un preciso momento della storia della scuola italiana e, con il suo *Abbaco*, si trova a confrontarsi non solo con la missione di prima alfabetizzazione e di *nation building* italiano a cui la scuola elementare postunitaria era chiamata, ma anche con le critiche a cui la tradizionale didattica scolastica astratta, verbalistica e nozionistica veniva in quegli anni sottoposta. Se, tuttavia, esiste un'ampia messe di studi relativi alla didattica e alla manualistica delle materie che miravano alla formazione del nuovo cittadino (dall'insegnamento della lingua italiana e delle relative competenze di letto-scrittura, alla didattica della storia o della geografia)⁹, al contrario il ruolo dell'aritmetica nelle scuole elementari del primo cin-

⁷ Sulle scuole d'abaco esiste una ricca bibliografia, motivo per cui ci limitiamo qui a rimandare, in particolare, a E. Ulivi, *Scuole e maestri d'abaco in Italia tra Medioevo e Rinascimento*, in *Un ponte sul Mediterraneo. Leonardo Pisano, la scienza araba e la rinascita della matematica in Occidente*, a cura di E. Giusti e con la collaborazione di R. Petti, Firenze, Polistampa, 2002, pp. 121-155, <<http://php.math.unifi.it/archimede/archimede/fibonacci/catalogo/ulivi.php>>, (ultimo accesso: 15.07.2023) e a P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Bari-Roma, Laterza, 1989, pp. 349-354.

⁸ Dalla voce *Abbaco*, in *Dizionario della lingua italiana nuovamente compilato dai signori Nicolò Tommaseo e cav. professore Bernardo Bellini*, Torino, Società L'Unione Tipografico-Editrice, 1861, Vol. I, p. 14.

⁹ Sull'evoluzione delle didattiche disciplinari nella scuola elementare postunitaria ci limitiamo qui a segnalare – come modelli del nuovo approccio storiografico incentrato sullo studio incrociato tra idee pedagogiche, normativa scolastica, libri di testo e sussidi didattici – le seguenti ricerche: M.C. Morandini, *Metodi e pratiche d'insegnamento della Lettura e Scrittura nella scuola primaria dell'Italia unita*, 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. 41-57 ed E. Marazzi, *Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali*, «Italiano LinguaDue», n. 1, 2018, pp. 122-146 (sulla didattica dell'italiano e delle competenze di letto-scrittura); 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 (sulla

quantennio postunitario risulta, ad oggi, essere stato esplorato da un numero limitato di studiosi¹⁰.

Obiettivo del presente lavoro è perciò fornire una prima analisi della produzione didattica collodiana sotto la particolare prospettiva dell'insegnamento/apprendimento dell'aritmetica elementare nell'Italia postunitaria. Dopo un'introduzione generale sulle origini e sulle caratteristiche di tale produzione, esamineremo la genesi e la storia editoriale dell'*Abbaco di Giannettino* per poi analizzarne la struttura, i concetti matematici illustrati e lo stile didattico utilizzato dall'autore al fine di porlo in relazione con la cultura pedagogica dell'epoca. Infine, si effettuerà una prima comparazione tra i contenuti e linguaggi dell'*Abbaco* con i capitoli che trattano l'aritmetica presenti nei due volumi di *Lezioni* che lo stesso Collodi pubblicò nel 1889 ovvero il *Libro di lezioni per la seconda classe elementare secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Paggi, 1889) e il *Libro di lezioni per la terza classe elementare secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Paggi, 1889).

didattica della storia); G. Bandini (ed.), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, FUP, 2012 (sulla didattica della geografia).

¹⁰ Se fino ad oggi gli storici della matematica e gli storici dell'educazione italiani si sono maggiormente focalizzati sull'insegnamento secondario e universitario, al contrario gli studi sull'aritmetica nelle scuole elementari (in specie tra Otto e Novecento) sono ancora estremamente limitati. Tra i pochi, segnaliamo i seguenti lavori: L. Pepe, *La matematica nelle scuole elementari*, in Id., *Insegnare matematica. Storia degli insegnamenti matematici in Italia*, Bologna, Clueb, 2016, pp. 469-486; M. Menghini, *History of Mathematics Education*, 29.02.2016, pre-print online <<https://arxiv.org/abs/1603.08499>> (ultimo accesso: 20.06.2023); G. Gabrielli, *Appunti sulla didattica dell'aritmetica elementare tra l'Unità e il Fascismo*, in 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, Vol. I, pp. 913-928. Per comprendere il passaggio cruciale dell'ingresso dell'aritmetica nel curriculum delle scuole elementari per il popolo tra Sette e Ottocento si vedano: M. Roggero, *Conti sulle dita, calcoli a penna. L'aritmetica elementare a fine Settecento*, «Studi Storici», vol. 35, n. 4, ott./dic. 1994, pp. 1039-1060; Ead., *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999; P. Savio, *I libri elementari di aritmetica tra Settecento e Ottocento*, Tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Torino, 2005; C. Falcolini, *L'insegnamento dell'abaco e della matematica elementare a Roma tra XVII e XIX secolo*, in C. Covato, M. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma capitale. La scuola primaria*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 120-144. Interessanti i lavori di A. Millán Gasca, ad esempio i capitoli *Note sull'insegnamento della matematica elementare nella scuola primaria e I sussidiari di matematica della scuola primaria, dalla storia alla scuola di oggi*, in G. Israel, A. Millán Gasca, *Pensare in matematica*, Bologna, Zanichelli, 2012, consultabili sul sito della Zanichelli: <<https://online.universita.zanichelli.it/israel/materiali-didattici/>> (ultimo accesso: 15.06.2023) e altri lavori più specifici: Ead., *Educational writing by women in the early 20th century: mathematics for children in Mary Everest Boole, Maria Montessori, Grace Chisholm Young and Margalida Comas Camps*, in R. Leproni (ed.), *Women on women. De-gendering perspectives*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 143-156; Ead., *Jean Macé (1815-1894) e l'istruzione matematica infantile*. Contributo presentato al XIII Congresso Società Italiana di Storia delle Matematiche, Cagliari, 13-15 novembre 2014, Dipartimento di Storia, Beni culturali e Territorio, Università di Cagliari.

1. *L'aritmetica nella produzione scolastica collodiana: genesi dell'Abbaco di Giannettino e dei Libri delle lezioni*

Oltre ad essere autore del romanzo per ragazzi *Le avventure di Pinocchio* che lo ha reso celebre in tutto il mondo come Carlo Collodi, Carlo Lorenzini (Firenze, 24 novembre 1826-26 ottobre 1890) è stato un poligrafo dalla produzione assai varia. La fama lo aveva già raggiunto durante la lunga carriera di pubblicista presso diversi periodici dove si era distinto come scrittore di prose umoristiche, teatrali e romanzi parodistici, in cui emerse la sua natura di polemista politico, caricaturista e commentatore di costume¹¹.

Nel tempo, la sua attenzione si era spostata verso la letteratura per l'infanzia e fu una serie di congiunture che lo portò a tale scelta: da una parte, la maggiore libertà di espressione che tale genere letterario gli garantiva per continuare a esprimere le sue critiche alla società e alle élite dirigenti del suo tempo; dall'altra, determinante fu l'incontro con gli editori Alessandro e Felice Paggi, molto impegnati nella nascente editoria scolastica al punto da dare vita un'apposita collana, la «Biblioteca Scolastica», in cui comparvero i più importanti autori per la scuola e per l'infanzia, dalle ristampe delle opere di Pietro Thouar agli emergenti Ida Baccini a Collodi stesso¹².

Nel 1875 i Paggi commissionano a Collodi la traduzione dei classici della favolistica francese (Charles Perrault, Marie-Catherine baronessa d'Aulnoy e Jeanne-Marie Leprince de Beaumont): nel 1876 escono *I Racconti delle Fate* illustrati da Enrico Mazzanti con cui prende il via la nuova carriera collodiana nella scrittura per ragazzi. Collodi viene fortemente incoraggiato dai Paggi i quali avevano ben chiaro come, in virtù della Legge Casati e soprattutto grazie alla Legge Coppino che sarebbe stata varata di lì a poco, il 15 luglio 1877¹³

¹¹ Sulla biografia di Collodi si vedano: *Collodi giornalista e scrittore*, a cura di Riccardo Maini e Piero Scapecechi, Firenze, S.P.E.S., 1981; Renato Bertacchini, *Il padre di Pinocchio*, Milano, Camunia, 1993; D. Proietti (ed.), *Lorenzini, Carlo*, in *DBI-Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2006, Vol. 66, pp. 33-40; A. Ascenzi (ed.), *Lorenzini, Carlo*, in *DBE-Dizionario Biografico degli Educatori*, Milano, Editrice Bibliografica, <<http://dbe.editricebibliografica.it>> (ultimo accesso: 13.03.2023); A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, FrancoAngeli, 2017-2018, Vol. II, in partic. il cap.: *L'Italia di Collodi (Carlo Lorenzini)*, pp. 123-133. Per la bibliografia delle opere collodiane cfr.: L. Volpicelli (ed.), *Bibliografia collodiana (1883-1980)*, Pescia, Quaderni della Fondazione nazionale "C. Collodi", 1980; *Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini*, Pescia-Firenze, 2010-, Voll. I-V (pubblicati al 2020); *Carlo Collodi. Opere*, a cura di Daniela Marcheschi, Milano, Mondadori 1995.

¹² A. Cecconi, *Prima della Bemporad. La libreria editrice di Alessandro e Felice Paggi*, in C.I. Salviati (ed.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007, pp. 83-96.

¹³ Come noto, la *Legge Coppino* del 15 luglio 1877 n. 3961 non solo fissò il limite della frequenza al primo grado della scuola elementare (portato da due a tre anni) ma introdusse anche le sanzioni per le famiglie inadempienti, rendendo di fatto finalmente operativo il principio di obbligatorietà dell'istruzione elementare introdotto dalla Legge Casati.

l'estensione dell'obbligo scolastico ai primi tre anni della scuola elementare avrebbe consolidato le basi di un sempre più fiorente mercato di libri di testo.

Dopo il successo delle favole, la casa Paggi propone a Collodi di rivisitare un grande classico per ragazzi, il *Giannetto* (1837) con cui Luigi Alessandro Parravicini aveva inaugurato il filone della letteratura educativa italiana vincendo nel 1836 un concorso della Società Fiorentina per le scuole di mutuo insegnamento come «il più bel libro di lettura a uso de' fanciulli e del popolo»¹⁴; un libro che, a distanza di quarant'anni, necessitava ormai di un ammodernamento per il giovane pubblico italiano¹⁵. Collodi accoglie la richiesta e pubblica nel 1877 il suo *Giannettino. Libro per i ragazzi*, un sillabario – ovvero un libro di facili letture per l'insegnamento della lettura nella lingua italiana – che riscuote fin da subito un successo tale da dare vita a un'intera serie di libri didattici che hanno per protagonista sempre lo stesso Giannettino, un ragazzetto toscano «di buona famiglia», simpatico e dalla battuta sempre pronta ma anche e soprattutto uno scolaro svogliato:

Giannettino, se non lo sapete, ve lo dirò io, era un grande svogliato, che aveva a noia i libri e le scuole peggio del fumo agli occhi; finché un bel giorno, cominciando a vergognarsi della sua buaggine, promise al babbo e al dottor Boccadoro di voler cambiar vita, di mettersi a studiare a buono e di riguadagnare il tempo sciupato in mezzo agli svaghi e ai balocchi¹⁶.

Nasce così la serie dei cosiddetti *Giannettini*, libri didattico-educativi in ciascuno dei quali si presentano concetti e nozioni attinenti a diversi ambiti disciplinari ma narrati sotto forma di storie incentrate sulle giornate e sugli eventi, grandi e piccoli, della vita fanciullesca di Giannettino e del suo amico Minuzzolo¹⁷. I due personaggi sono accomunati da un comune percorso di “rendizione” attraverso la scuola e lo studio: entrambi si trasformano, da indisciplinati e svogliati quali erano, in bambini diligenti e coscienziosi. In particolare Giannettino, vero «eroe pedagogico» dei libri didattici collodiani (per usare le parole di Dieter Richter), diventa il primo della classe e, in tale ruolo, si presta a sua volta a fare da generoso monitore per altri personaggi meno capaci o meno fortunati di lui: nell'*Abbaco*, come vedremo, insegnerà i rudimenti dell'aritmetica al falegname Lello mentre nella *Geografia* supporterà nello studio di questa disciplina i cuginetti Giulio e soprattutto Bianca che, all'inizio del nuovo anno

¹⁴ Sul *Giannetto* di Parravicini si vedano ora Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., 2017, Vol. 1, cap. III: *La costruzione del 'canone della letteratura per l'infanzia' nell'Italia dell'Ottocento: Il Giannetto (1837) di Luigi Alessandro Parravicini* (pp. 77-94).

¹⁵ Cfr. R. Bertacchini, *Collodi educatore*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, p. 18.

¹⁶ C. Collodi, *La Grammatica di Giannettino per le scuole elementari*, Firenze, Felice Paggi libraio-editore, 1883, p. [5].

¹⁷ M. Prada, *Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella Grammatica di Giannettino*, «Studi di Grammatica italiana», vol. XXXI-XXXII, 2012-13, pp. 245-353, cit. da p. 245.

scolastico, teme di sfigurare davanti alle compagne e alla maestra di scuola¹⁸. Una traiettoria di vita che lascia intravedere – in trasparenza – analoghe situazioni, difetti e qualità del protagonista de *La Storia di un burattino* che Collodi aveva composto in quegli stessi anni.

La serie didattica di Collodi si snoda lungo un limitato arco temporale che va dal 1877 al 1890 e include, oltre ai *Giannettini*, anche due pubblicazioni destinate agli scolari e alle scolare delle scuole elementari di Firenze: i *Libri di lezioni* che raccolgono e compendiano i contenuti di alcuni dei volumetti fino a quel momento pubblicati separatamente. Questa è l'unica produzione collodiana esplicitamente caratterizzata da finalità didattiche e presenta una precisa cronologia:

1. *Giannettino: libro per i ragazzi*, Paggi, 1877¹⁹;
2. *Minuzzolo: secondo libro di lettura – séguito al Giannettino*, Paggi, 1878²⁰;
3. *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte prima (L'Italia superiore)*, Paggi, 1880²¹;
4. *La grammatica di Giannettino per le scuole elementari*, Paggi, 1883²²;

¹⁸ D. Richter, *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2002, pp. 35-36.

¹⁹ Dopo la prima edizione del 1877 si assisterà a una grande abbondanza di ristampe e/o nuove edizioni che, per restare nell'ambito del XIX secolo, i cataloghi (in particolare l'OPAC del Servizio Bibliotecario Nazionale: <<https://opac.sbn.it>>) segnalano come segue: 1878, 1881, 1882, 1884, 1885, 1886, 1887, 1889. Dopo il 1890, anno in cui avviene la cessione dell'impresa editoriale, usciranno altre ristampe ed edizioni a cura di R. Bemporad e Figlio Cessionari della Libr. Edit. Felice Paggi negli anni 1891, 1892, 1894, 1895, 1897. A partire dal 1900 usciranno addirittura nuove edizioni "riordinate" da altri autori (come Raffaello Mariani) e predisposte per gli ultimi anni della scuola elementare: *Giannettino: Libro per i ragazzi della Quarta classe elementare; riordinato da Raffaello Mariani in conformità dei vigenti programmi governativi*, edito da R. Bemporad negli anni 1900, 1901, 1904, 1905, 1906, 1914 e 1924 che, nei cataloghi Bemporad, si annuncia aver raggiunto l'«850° migliaio» di copie.

²⁰ Edizioni successive, sempre a cura dei Paggi, escono negli anni: 1880, 1882, 1883, 1884, 1885, 1887, 1889. Da quell'anno, come visto, sarà la nuova casa editrice Roberto Bemporad & Figlio Cessionari della Libr. Edit. Felice Paggi, a pubblicare un'edizione nel 1890. Dal 1900 anche del Minuzzolo viene pubblicato un "rimaneggiamento", sempre a cura di Raffaello Mariani: *C. Collodi, Minuzzolo: Libro per i ragazzi della quinta classe elementare, riordinato da Raffaello Mariani, in conformità dei vigenti programmi governativi. Libro approvato dal R. Ministero della pubblica istruzione*, Firenze, R. Bemporad e Figlio Cessionari Della Libr. Edit. Felice Paggi, 1900, che viene ristampato con cadenza quasi annuale nel 1902, 1903, 1905, 1906, 1907, 1910, 1911; un'ulteriore "nuovissima edizione" esce nel 1913, ristampata nel 1919, 1920, 1924, 1926, fino a un'edizione del 1929 il cui frontespizio annuncia materiali aggiuntivi («con numerose vignette ed un vocabolario ad uso dei non Toscani») oltre all'annuncio del raggiungimento del «750° migliaio» di copie.

²¹ Sulla fortuna editoriale di quest'opera – concepita in tre parti – si rimanda a A. Canazza, *Il contributo delle "Carte Collodiane" allo studio del "Viaggio per l'Italia" di Giannettino di Collodi*, «Italiano LinguaDue», n. 1, 2021, pp. 637-692, in partic. le pp. 638-639 e relative note.

²² Riedizioni e ristampe: 1884, 1885, 1886, 1889, 1890 (e poi: R. Bemporad e Figlio Cessionari Della Libr. Edit. Felice Paggi, 1893; R. Bemporad e figlio, 1897).

5. *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte seconda (L'Italia centrale)*, Paggi, 1883;
6. *L'abbaco di Giannettino per le scuole elementari*, Paggi, 1884²³;
7. *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte terza (L'Italia meridionale)*, Paggi, 1886;
8. *La geografia di Giannettino. Adottata nelle scuole comunali di Firenze*, Paggi, 1886²⁴;
9. *Libro di lezioni per la seconda classe elementare secondo gli ultimi programmi*, Paggi, 1889²⁵;
10. *Libro di lezioni per la terza classe elementare secondo gli ultimi programmi*, Paggi, 1889²⁶;
11. *La lanterna magica di Giannettino. Libro per i giovanetti*, R. Bemporad e figlio, 1890²⁷.

La storia editoriale di questi volumi – come detto pubblicati nella citata collana «Biblioteca Scolastica» di Paggi, dal 1889 acquisita da Bemporad – è interessante perché ci aiuta a meglio comprendere la genesi dell'*Abbaco di Giannettino* e l'impatto che ebbe sul pubblico scolastico.

I primi due libri didattici sono il *Giannettino* e il suo seguito *Minuzzolo* (dal nome del compagno di avventure di Giannetto) e, come anticipato, sono en-

²³ Ristampato e rieditato nel 1885, 1886, 1887 e 1888. Ma per la storia editoriale cfr. *infra*, in questo stesso paragrafo.

²⁴ Ristampato nel 1889.

²⁵ Nonostante Marcheschi citi un'edizione del 1885 (D. Marcheschi, *Bibliografia*, in Carlo Collodi. *Opere*, cit., p. 1121) non siamo ancora riusciti a trovarne riscontro nelle fonti a stampa o nei cataloghi. Nel catalogo SBN on line è, infatti, presente la sola edizione del 1889, che è stata utilizzata nella seguente ricerca. A questo si aggiunga che nel 1899 la rivista «Cordelia» (diretta da Ida Baccini, amica del Collodi) pubblica numerose réclame delle *Lezioni* collodiane ma che, inizialmente, menzionano il solo *Libro di lezioni per la seconda classe elementare, secondo gli ultimi programmi governativi* («Cordelia», vol. VII, n. 26, 28 aprile 1889). Nella stessa annata, la curatrice della rubrica *Libri scolastici*, Marinella Del Rosso, annuncia il *Libro di lezioni* come una nuovissima pubblicazione con le seguenti parole: «Un libro del Collodi è una festa per i figliuoli e per le... mamme. Sono però lietissima di segnalare all'attenzione dei bambini studiosi un volumettino, nuovo di zecca, apparso ora ora sull'orizzonte... come s'ha da chiamare...? scolastico, e dovuto alla penna del più simpatico, del più attraente – fra gli Scrittori di cose educative. Il volume s'intitola "Libro di lezioni". Ma sono lezioni improntate di tanta chiarezza e di tanto brio, che paiono lezioni date per chiasso e ricevute sul serio. Basta: Comprate il libro del Collodi. Il Paggi ve lo regala per la miseria di ottanta centesimi. Ammesso che siate possessori d'una lira. (Qual è il bambino che non ha una lira?) vi restano sempre venti centesimi per ringraziare il Collodi con una letterina affrancata. Che ne dite?» (da: «Cordelia», vol. VIII, n. 29, 19 maggio 1889, p. 231). Solo a partire dal mese di giugno 1889, invece, compare il *Libro di lezioni per la terza classe elementare con vignette secondo gli ultimi programmi governativi*, che troviamo ampiamente pubblicizzato sempre in «Cordelia» (cfr. vol. VIII, n. 34, 23 giugno 1889). Dunque, entrambi i volumi delle *Lezioni* parrebbero risalire al 1889.

²⁶ Si veda alla nota precedente.

²⁷ Ristampato, sempre da Bemporad, nel 1898 e 1902. Raffaello Mariani, ancora una volta, è chiamato a riordinare anche quest'opera, che nel 1906 e 1909 esce con il titolo: *La lanterna magica di Giannettino: libro per i ragazzi della sesta classe elementare*.

trambi concepiti come sillabari ovvero come libri per facilitare l'apprendimento della lettura. Entrambi, alla loro comparsa rispettivamente nel 1877 e nel 1878, furono immediatamente acclamati dal pubblico giovanile e dagli stessi insegnanti, che li adottarono per l'uso scolastico determinando di conseguenza la produzione di numerosissime ristampe da parte di Paggi prima e poi – dopo l'acquisizione avvenuta nel 1889 – da parte di Bemporad²⁸. Nonostante ciò, non mancarono i detrattori: clamorosa fu la decisione della Commissione Ministeriale per i libri di testo del 1883, la quale reputò non consigliabili all'uso scolastico proprio il *Giannettino* e il *Minuzzolo* in quanto, pur avendo:

pregi molti di sostanza e di dettato, [...] son concepiti in modo così romanzesco, da dar soverchio luogo al dolce, distraendo dall'utile; e sono scritti in stile così gaio, e non di rado così umoristicamente frivolo, fa togliere ogni serietà all'insegnamento²⁹.

Ciò non impedì, come detto, la ristampa di numerose edizioni da parte di Paggi e Bemporad e che, a dispetto del parere della Commissione, furono adottati in numerose scuole italiane, anche all'estero, come risulta dalla presenza dell'*Abbaco di Giannettino*, del *Giannettino* e del *Minuzzolo* collodiani all'interno della dotazione di libri di testo inviati dal Ministero alla Regia Scuola Maschile italiana a Costantinopoli per l'anno 1887-1888:

I libri di testo usati nelle varie classi sono i seguenti:

1^a Classe, sezione inferiore: Ida Baccini – *Sillabario e prime letture*.

1^a Classe, sezione superiore: P. Dazzi – *Il Bambino*.

2^a Classe: P. Dazzi, *Il fanciullo* – Collodi, *Abbaco di Giannettino* – Fornaciari, *Grammatichetta italiana* – Larousse, *Grammaire du premier âge* – Bêleze, *Premières lectures*.

3^a Classe: Collodi, *Giannettino* – Pagnini, *Aritmetica* – Fornaciari, *Grammatichetta italiana* – Parato, *Storia sacra* – Larousse, *Grammaire du premier âge* – Rousselot, *Leçons de choses et lectures*.

4^a Classe: Collodi, *Minuzzolo* – Pagnini, *Aritmetica* – Pacini, *Geografia dei fanciulli* – Pacini, *Catechismo politico* – Parato, *Storia sacra* – Larousse, *Grammaire et lexicologie* – Larousse, *Dictionnaire complet* – Rousselot, *Leçons de choses et lectures*³⁰.

²⁸ Sulla storia editoriale di Paggi e Bemporad si veda la raccolta curata da C.I. Salviati (ed.), *Paggi e Bemporad, editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007.

²⁹ A. Barilli, *Relazione Generali del Ministero della Pubblica Istruzione. Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per gli istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali*, Roma, Sciolla, 1883, p. 11. Sul rifiuto si vedano anche P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 22, e I. Porciani, *Improvvisazione pedagogica e controllo del sapere: i libri di testo per le elementari nei primi due decenni postunitari*, «Educazione oggi», vol. V, n. 12/13, 1981, pp. 90-111, in partic. p. 107.

³⁰ *Relazione sul riordinamento delle scuole italiane all'estero. Presentata dal Presidente del Consiglio Ministro ad interim degli affari esteri (Crispi)*. Seduta dell'11 febbraio 1889, *Camera dei Deputati. Atti Parlamentari*, Legislatura XVI, Terza sessione 1889, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1889, p. 112.

Il successo fu non solo grande e diffuso ma anche duraturo al punto che i due sillabari continuarono ad essere rieditati, seppur con diversi rimaneggiamenti, fino agli anni Venti e Trenta del secolo successivo³¹, peraltro rilanciati dal parere entusiastico della Commissione per i libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice che nel 1925 aveva riproposto classici come *Cuore* di De Amicis e, per l'appunto, il *Giannettino* e il *Minuzzolo* collodiani, presentati ai maestri tra i «libri degni di lode per il loro valore artistico e didattico e che corrispondono già bene allo spirito dei programmi»³².

Tornando alla genesi dei successivi *Giannettini*, i primi due sillabari dal taglio narrativo e dallo stile linguisticamente innovativo³³ rispetto agli altri testi didattici in commercio destarono una così positiva impressione che l'allora Assessore alla pubblica istruzione del Comune di Firenze, il filosofo e pedagogista Augusto Conti³⁴ – già Ispettore generale degli studi in Toscana, consulente per gli studi filosofici e letterari nelle scuole classiche e Accademico della Crusca – tra il 1879 e il 1885 decise di commissionare a Collodi (in tale opera entusiasticamente supportato dal Paggi) altri libri per le scuole di Firenze³⁵. In una prima lettera del 1° marzo 1883, redatta su carta intestata del Comune di Firenze, il Conti permette a Lorenzini di visitare liberamente le scuole del municipio proprio per portare a compimento il progetto del primo volumetto: una Grammatica³⁶ che vedrà la luce pochi mesi dopo. Fu così che, nel 1883, *La Grammatica di Giannettino per le scuole elementari* a cui il Conti indirizzò una lettera di lode datata 19 settembre 1883, poi usata come lettera prefatoria nell'edizione di Paggi, in cui emerge tutta la soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi prefissati dall'assessore:

Mio riverito signor Collodi,
ecco una Grammatica, che, non cessando d'esser Grammatica, è, a parer mio, un libro piacevole. [...] *Una Grammatica per le Scuole Elementari la intendevo così*, e ogni libro

³¹ Le ristampe del *Giannettino* sono numerosissime giacché il volume rimase in uso come libro scolastico fino agli anni Venti e come libro di lettura fino agli anni Sessanta. Cfr. Fondazione Collodi, *Le Opere*, <<https://www.fondazionecollodi.it/it/le-opere>> (ultimo accesso: 13.07.2023).

³² A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 14 nota n. 34. Le edizioni a cui fa cenno la Commissione sono il «Giannettino. Libro per la quarta classe elementare, Firenze, Bemporad, 1925» (così citato dalla Commissione. Cfr. Ascenzi, Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 453) e «Minuzzolo. Libro per la quinta classe elementare, Firenze, Bemporad, 1925» (*ibid.*, p. 500).

³³ M. Prada, «*Giannettino* tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani», *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2018, pp. 310-356.

³⁴ L. Pomante (ed.), *Conti, Augusto*, in *DBE-Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe>> (ultimo accesso: 13.07.2023).

³⁵ Sull'invito a Collodi da parte di Augusto Conti cfr. I. Marchetti, *Spigolature collodiane*, Firenze, Sansoni, 1958, pp. 18-22.

³⁶ *Ibid.*, p. 19.

scolastico pe' fanciulli bisognerebbe che fosse di lettura gradevole, non escluso l'Aritmetica, e molto più la Geografia e la Storia. [...] Dare precetti è cosa buona, perché ogni arte gli ha, e l'uomo bisogna che impari a far buon uso della ragione sua e del suo linguaggio; ma precetti di natura ch'è la gran maestra, dati con vivacità di sentimento, con sobrietà; e, soprattutto, rallegrare le fantasie giovanili, gettar luce serena ne' cuori, adoperare la bellezza delle parole, delle immagini, delle idee per educarli al bene³⁷.

Al tempo stesso il Conti amabilmente ricorda il piano dell'opera concordato, che dovrebbe includere un'*Aritmetica* ma anche una *Geografia* e una *Storia*. Un'ulteriore lettera di sollecito arriva al Collodi, sempre dal Conti:

Mio carissimo signor Lorenzini,

Avrei necessità urgente di sapere da Lei, se proprio Ella vuol soddisfare il mio desiderio e la mia preghiera per i due libri elementari, *Aritmetichina non arida, e Geografia non tutta di nomi e di memoria ma di rappresentazione immaginativa*. Le dirò a voce il perché dell'urgenza. Mi risponda sì e basta. Quanto ai modi, s'intende, Ella sa ch'è arciliberissimo. La mia è un'idea generica: il suo è un concetto vivo³⁸.

Sulla datazione della suddetta lettera ci sono alcune incongruenze che ci limitiamo a segnalare, non essendo questa la sede esaminare dettagliatamente la questione³⁹. Fatto sta che, ricevuta piena fiducia dal Conti, Collodi si mette al lavoro e fa uscire il libretto di aritmetica nel 1884. Anzi, appena stampato il volume, il 13 novembre del 1884 Collodi ne pubblica un'anteprima – evidentemente a scopo promozionale – sulle pagine de «Il Giornale per i Bambini»⁴⁰ di cui egli stesso è direttore nel biennio 1883-1885. Ad essere pubblicate sono le pagine 5-7 dell'*Abbaco*, quelle iniziali che introducono i personaggi e anticipano il gustoso svolgimento dialogico-narrativo del volume⁴¹. Ancora una volta il committente, l'assessore Conti, ringrazia Collodi con una lettera (datata Firenze, 22 settembre 1884 e poi diventata la Prefazione dell'*Abbaco*) nella quale esprime la soddisfazione per la serie dei libri scolastici che sta prendendo forma:

³⁷ A. Conti, *Mio riverito signor Collodi, Firenze, 19 Settembre 1883*, in C. Collodi, *La Grammatica di Giannettino per le scuole elementari*, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1883, pp. [3-4].

³⁸ Marchetti, *Spigolature collodiane*, cit., p. 19.

³⁹ Italiano Marchetti non riporta la data della lettera in questione ma parrebbe collocarla tra il settembre 1883 e il febbraio 1884 (Marchetti, *Spigolature collodiane*, cit., p. 19). In altri studi, invece, la lettera viene datata all'11 febbraio 1885: in tal senso cfr. R. Maini, P. Scapecchi (edd.), *Collodi giornalista e scrittore*, cit., p. 70. Anche Massimo Prada in un recente studio riporta la datazione dell'11 febbraio 1885 (*Augusto Conti a Carlo Lorenzini, Firenze, 11 febbraio 1885*, Firenze, Biblioteca nazionale, N.A., 754 I-III: Carte Lorenzini, III, 19, lettera n. 2. Cit. in Prada, «Giannettino» tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani, cit., p. 320).

⁴⁰ *L'Abbaco di Giannettino*, «Il Giornale per i bambini», vol. IV, n. 46, 13 novembre di 1884, p. 733.

⁴¹ D. Marcheschi, *Cronologia*, in *Carlo Collodi. Opere*, a cura di D. Marcheschi, Milano, A. Mondadori, 1995, p. CXVIII.

Che ogni libro scolastico pe' fanciulli, non esclusa la Grammatica e l'Aritmetica, tornasse piacevole a quegli'intelletti non esercitati, e, per mezzo del piacere, ne svegliasse l'attività, senza perdere la sostanza in racconti e lunghi dialoghi, mi pareva desiderabilissimo, e non impossibile. Quanto ella vi sia riuscito con la *Grammatica di Giannettino*, è ormai noto; ché il buon libretto si stampa e si ristampa, e si diffonde per l'Italia; è gl'insegnanti dicono, che i fanciulli lo *leggono con diletto*. Mi sembra che l'abbaco avrà lo stesso incontro⁴².

Le aspettative sul successo presso il pubblico scolastico sono molto alte, anche per il manualetto di aritmetica. Continua Conti:

L'Aritmetica, insegnata bene, con vivezza e discretezza, piace a' giovinetti, che s'avvezzano, direi, all'educazione del numero, cioè all'ordine; ma imposta con matematiche difficoltà, indiscretamente, aridamente, senza graduazioni, e con pesantezza di còmpiti, quasiché il cibo soverchio equivalga al ben digerito, aggrava gli scolari, li uggisce, li rende ribelli all'ordine ch'è molteplicità in unità⁴³.

Sempre nella lettera-prefazione all'*Abbaco* Conti non manca però di ricordare a Collodi l'impegno preso, ovvero di redigere l'ultimo dei libri didattici concordati:

Nel ricorrere al suo ingegno vivace non sono caduto in errore. Anche una *Geografia elementare* si aspetta da Lei, già in questa materia scrittore lodato, e le sarà meno ardua della Grammatica e dell'Abbaco. Sì, ardui, questi; ella me l'ha detto, e io lo credo, benché non paia. Le cose più semplici, e più graziose, bisogna con forte riflessione sgombrarle dal troppo e dal vano; e ciò che resta è come la perla, che tutti la vedono, ma fu tratta dal guscio e pescata nel mare⁴⁴.

Conti fa riferimento al successo riscosso da *Il viaggio per l'Italia di Giannettino* (1880-1886) e che aveva consacrato Collodi come «scrittore lodato» in questa materia. Collodi rispetta la parola data all'amico e, dopo l'*Abbaco*, nel 1886 arriva anche la promessa *Geografia*. Nella consueta lettera-prefazione a questo volumetto, Augusto Conti scrive:

Ecco il terzetto armonioso, ch'era l'ideale mio e ch'è divenuto reale. Se l'idea rifulge nell'animo dall'osservazione de' fatti, può sempre diventare una realtà; e io ringrazio Lei, caro amico, che, pregato da me, arricchiva le Scuole Elementari de' tre amabili volumetti, la *Grammatica*, l'*Abbaco* e la *Geografia*. Nulla c'è qui d'arido, nulla di stecchito; tutto è vivo e vispo, lingua, stile, immagini, sentimento, pensiero⁴⁵.

⁴² A. Conti, *signor Collodi mio riverito*. Firenze, 22 settembre 1884, in C. Collodi, *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze*, Terza Edizione, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1888, pp. [3-4], citaz. da p. [3].

⁴³ *Ibid.*, p. [4].

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ C. Collodi, *La Geografia di Giannettino, adottata nelle scuole comunali di Firenze*, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1886, p. 4. Cfr. anche Marchetti, *Spigolature Collodiane*, cit., pp. 19-20. I corsivi sono nel testo.

Ma proprio dalla prefazione all'*Abbaco* apprendiamo anche un'altra informazione interessante: e cioè che la *Grammatica* e ancor più l'*Abbaco* sono risultati «ardui», insomma sono stati realizzati da Collodi con non poca fatica e questo sicuramente per il fatto che tali materie, essendo estremamente tecniche, probabilmente non rientravano pienamente tra le specifiche competenze proprie dell'Autore. Collodi probabilmente ha dovuto rifarsi alla manualistica già in uso ma rielaborandola, vale a dire adattandola allo stile narrativo suo proprio e «sgombrandola dal troppo e dal vano». Tuttavia, a dispetto della difficoltà incontrate dall'Autore (e di cui si tratterà anche più avanti), l'*Abbaco* viene accolto con entusiasmo, come si legge dalla recensione del «Fanfulla della Domenica» del 14 dicembre 1885 in cui si tessono elogi alla nuova operetta didattica:

è certo che il Collodi [...] ha trovato il modo di render divertenti anche i principi dell'insegnamento scolastico. [...] Oggi è andato più in là, ed è giunto a render piacevoli anche le prime nozioni di aritmetica – di questa materia così arida, l'insegnamento della quale ha sempre formato la disperazione degl'insegnanti e degli scolari⁴⁶.

L'*Abbaco di Giannettino* è ormai nelle scuole elementari, in primo luogo adottato in quelle fiorentine ma gradualmente anche italiane e, come visto, finanche inserito tra i libri di testo delle scuole italiane all'estero. La storia editoriale dell'operetta vede, dopo una prima edizione del 1884, una ristampa nel 1885 e una Seconda edizione presentata nel 1886 come definitivamente «adottata nelle scuole comunali di Firenze». Anche questa seconda edizione sarà ristampata nel 1887 – il volumetto nel 1888 era giunto già alla sua terza edizione. Per avere un'idea della fortuna editoriale della «aritmetichina» voluta dal Conti, si riporta un elenco delle edizioni rilevate principalmente dai cataloghi italiani (il citato Opac SBN) e stranieri, ma anche dalle fonti a stampa dell'epoca:

- *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementari*, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1884, [?] pp.⁴⁷;
- *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementari*, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1885, 66 e VII pp.;
- *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze*, Seconda edizione, Firenze, Felice Paggi, 1886, 67 e XII pp.;
- *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze*, Terza Edizione, Firenze, Felice Paggi Edit., 1887 (Tip. Di Cesare Moder), 68 pp.;
- *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze*, Terza Edizione, Firenze, Felice Paggi Edit., 1888, 68 e XII pp.

⁴⁶ D. Marcheschi, *Cronologia*, in Carlo Collodi. *Opere*, cit., p. CXIX.

⁴⁷ L'edizione, citata nelle fonti, non è al momento rintracciabile nei cataloghi italiani o stranieri.

A queste edizioni andrebbero aggiunte quelle che, non presenti nei cataloghi delle biblioteche, sono tuttavia citate in altre fonti. Ad esempio, nella rivista «Conversazioni della Domenica» del 1889 l'*Abbaco* viene menzionato nella rubrica *Libri nuovi*⁴⁸; nel collodiano *Note Gaie* pubblicato da Bemporad nel 1893, *L'Abbaco di Giannettino* figura tra le «opere dello stesso autore edita dalla nostra casa»⁴⁹; ancora, nei Cataloghi di R. Bemporad & Figlio annessi a varie opere pubblicate nel corso degli anni, p.es. nel 1897, l'*Abbaco di Giannettino* compare ancora disponibile tra le opere pubblicate nella «Collana scolastica»⁵⁰. È lecito, perciò, ipotizzare anche per l'*Abbaco* una circolazione più ampia di quella attestata dai pochissimi esemplari ancora oggi conservati nelle biblioteche pubbliche italiane: certo, una circolazione e una fortuna editoriale che non si possono paragonare a quelle che ebbero il *Giannettino*, il *Minuzzolo* o il *Viaggio per l'Italia*, ma che dovettero ricalcare se non altro la fama delle altre operette didattiche collodiane.

2. L'educazione aritmetica come strumento di costruzione dell'identità nazionale? Alcune riflessioni sulle operette collodiane

Terminata questa disamina della genesi e della fortuna editoriale dell'*Abbaco di Giannettino per le scuole elementari*, vedremo nelle pagine seguenti come il testo viene strutturato dal punto di vista contenutistico e stilistico, passando infine ad analizzare le analogie e/o le differenze esistenti tra l'*Abbaco* e i contenuti matematici riportati nel *Libro di lezioni per la seconda classe elementare. Secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Paggi, 1889) e il *Libro di lezioni per la terza classe elementare. Secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Paggi, 1889).

Ma prima ancora ci preme qui evidenziare che questi tre volumetti – l'*Abbaco* e i due *Libri di lezioni* – non risultano ancora essere mai stati oggetto di uno studio dedicato, pur collocandosi all'interno della stessa produzione didattica dei *Giannettini* su cui, invece, si contano saggi e ricerche che hanno affrontato un'ampia gamma di aspetti. In particolare segnaliamo, accanto a lavori di ampio respiro che hanno indagato le finalità educative di Collodi⁵¹, una serie di

⁴⁸ *Libri nuovi*, «Conversazioni della Domenica», vol. IV, n. 31, 4 agosto 1889, p. 246.

⁴⁹ C. Collodi, *Note gaie. Raccolte e riordinate da Giuseppe Rigutini*, Seconda Edizione, Firenze, R. Bemporad & figlio-Cessionari della Libreria Editrice Felice Paggi, 1893, p. [II].

⁵⁰ *Postille inedite di Niccolò Tommaseo ai Promessi sposi, precedute da un suo discorso critico e accompagnate da osservazioni di G. Rigutini*, Firenze, R. Bemporad & figlio, 1897, p. II.

⁵¹ Bertacchini, *Collodi educatore*, cit., in partic. le pp. 41-76; F. Frabboni, *Collodi autore di libri scolastici?*, in *Pinocchio Oggi. Atti del convegno pedagogico (Pescia, Collodi, 30 settembre-1° ottobre 1978)*, Pescia, Fondazione nazionale «Carlo Collodi», 1980, pp. 39-60; R. Bertacchini, *Le fate e il burattino. Carlo Collodi e l'avventura dell'educazione*, a cura di D. Marcheschi, Bologna, EDB, 2015; F. Cambi, *Esser bambini ai tempi di Collodi: attraverso Collodi*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», vol. 16, n. 1, 2013, pp. 77-80; Ascenzi, Sani (edd.), *Storia*

scritti più specificamente incentrati sui libretti didattici intesi, di volta in volta, come strumenti di educazione e uniformazione linguistica del popolo italiano⁵², come letture geografiche finalizzate a una vera e propria educazione al patrimonio paesaggistico e storico-culturale della nazione⁵³, infine come occasione per esplorare altre tematiche particolari ma sempre attinenti alla formazione identitaria dei cittadini della nuova Nazione italiana⁵⁴.

In realtà, a costruire l'identità nazionale del popolo italiano avrebbe contribuito in larga parte anche l'insegnamento dell'aritmetica il cui compito specifico era quello di uniformare e standardizzare i saperi, le conoscenze e le competenze matematiche di tutti gli italiani rendendoli, di fatto, cittadini capaci di muoversi consapevolmente all'interno della realtà culturale, sociale e soprattutto economica della nuova Nazione.

Ma in che modo la didattica e i manuali di matematica potevano concretamente operare come uno «strumento di standardizzazione linguistica e di livellamento culturale» (per usare le parole di Choppin) e come un vero e proprio agente di nazionalizzazione: un *Nationalizing Tool*?⁵⁵

e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento, cit., Vol. II.; M. Poettinger, Carlo Lorenzini e la pedagogia illuminista, «Studi sulla Formazione», n. 21, 2018-1, pp. 189-200.

⁵² Relativamente all'analisi dello stile linguistico e letterario dei Giannettini si vedano: F. Florimbii, *Sugli Appunti per il dizionario di Carlo Collodi*, «Studi e problemi di critica testuale», n. 100, giugno 2020, pp. 149-169; Prada, «Giannettino» tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani, cit.; Id., *Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella "Grammatica di Giannettino"*, cit.; Canazza, *Il contributo delle "Carte Collodiane" allo studio del "Viaggio per l'Italia" di Giannettino di Collodi*, cit. Si veda di recente anche A. Pagani, *Dialects and national identity in Collodi's books for primary school*, «Nineteenth-Century Contexts», vol. 45, n. 2, 2023, pp. 95-112.

⁵³ Sull'educazione al paesaggio come strumento di educazione patriottica cfr. in particolare: E. Squarcina, S. Malatesta, *La geografia del "Viaggio per l'Italia di Giannettino" di Carlo Collodi come strumento per la costruzione nazionale italiana*, «Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales», vol. XVI, n. 418 (24), 2012, <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-24.htm>> (ultimo accesso: 12.03.2023); E. Damien, *Turismo, amor patrio e fantasia nel Viaggio di Giannettino di Carlo Collodi*, «Chroniques Italiennes», n. 18, Series Web, 4/2010, pp. 1-15, <<http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/web18/Damienweb18.pdf>> (ultimo accesso: 13.03.2023); e ora anche F. Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020, in partic. le pp. 121-122, 138-139.

⁵⁴ Si vedano, in particolare, i recenti lavori di Andrea Pagani: *Beyond Pinocchio. Italian national identity in Carlo Collodi's works for primary schools (1877-1890)*, cit.; Id., *Food and identity in Carlo Collodi's Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, «Food, Culture & Society», 2022, DOI: 10.1080/15528014.2022.2113722; Id., *Absent Fathers and Italian Nation-building in Carlo Collodi's Books for School*, in S. Grassi, B. Zuccala (edd.), *Rewriting and Rereading the XIX and XX-Century Canons: Offerings for Annamaria Pagliaro*, Firenze, FUP, 2022, pp. 39-56; Id., *Mothers and National Identity in Carlo Collodi's Schoolbooks*, «The Journal of Popular Culture», vol. 56, n. 1, Feb. 2023, pp. 1-21.

⁵⁵ Prendiamo in prestito tale espressione da Lukas Boser, autore di un recente articolo nel cui approccio entrambe le autrici di questo saggio si riconoscono: L. Boser, *Nations and Numbers: Elementary Mathematics Education as a Nationalizing Tool*, «Croatian Journal of Education», vol. 22, Sp. Ed. n. 2, 2020, pp. 47-63, <<https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4128>> (ultimo accesso:

Dobbiamo pensare che la scuola pubblica postunitaria si trovava ad affrontare, oltre al problema dell'analfabetismo strumentale (incapacità di leggere e scrivere) e quello della promozione della lingua nazionale in un paese frammentato dai numerosi dialetti regionali⁵⁶, anche il tema dell'*analfabetismo matematico*⁵⁷ inteso come l'incapacità di comprendere il linguaggio numerico e di svolgere le operazioni di calcolo elementare, ambito dell'aritmetica. In realtà, presso i ceti popolari analfabeti erano in uso da tempo immemorabile primitivi e antichissimi metodi di calcolo che l'insegnante e matematico tedesco Karl Menninger aveva denominato «folk» o «peasant numerals»⁵⁸. Questi semplici metodi di numerazione e calcolo vengono creati in ogni epoca dai gruppi umani per sopperire alle necessità quotidiane di conteggio nella vita agricolo-pastorale e si basano sull'impiego di segni speciali (non sempre riconducibili alla numerazione romana o tantomeno araba) da tracciarsi con il carbone o da intagliarsi su tessere di legno o altre superfici dure per rappresentare e registrare numeri e quantità: è questo il caso dei segni usati alla fine dell'800 dai pescatori di Chioggia, dei simboli utilizzati dai contadini e dai mugnai umbri agli inizi del '900⁵⁹, o delle «tacche» o «taglie» di derivazione siculo-greca testimoniate tra i pastori siciliani ancora negli anni Sessanta del '900⁶⁰.

Alla luce di queste considerazioni emerge pienamente la complessità del processo di *nation building* italiano e la cruciale missione che spettava alla scuola nell'attuare una piena alfabetizzazione matematica, che mirava principalmente a due obiettivi.

Il primo obiettivo era quello di insegnare ai giovani analfabeti la corretta nomenclatura e scrittura dei numeri arabi assieme alle operazioni di calcolo scritto, nel tentativo – se non di scalzare – almeno di affiancare la conoscenza della moderna numerazione e delle relative operazioni di calcolo scritto, ai *peasant numerals* e ai tradizionali sistemi di calcolo mentale (dal computo digitale

28.07.2023).

⁵⁶ Sul tema imprescindibili punti di riferimento sono: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2002; P. Trifone, *L'italiano. Lingua e identità*, in *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, a cura di Id., Roma, Carocci, 2009, pp. 15-45; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia: la lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; e, ora, L. Serianni, *Fare storia della lingua. Scritti per Treccani sull'italiano e la scuola*, a cura di G. Patota, Roma, Treccani, 2023.

⁵⁷ L'espressione «analfabetismo matematico» in realtà è assai recente e deriva dal termine inglese *Innumeracy*, coniato negli anni '80 da Douglas Hofstadter e divulgato da John Allen Paulos nel suo libro del 1989 *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences* (trad. it.: *Gli insumerati. Impariamo a far di conto per fare i conti con il mondo*, Milano, Leonardo, 1990).

⁵⁸ K. Menninger, *Number Words and Number Symbols: A Cultural History of Numbers*, transl. by P. Broneer from the revised German edition, New York, Dover Publications Inc., 1992, in partic. le pp. 248-256, 297-298.

⁵⁹ Roggero, *L'aritmetica elementare a fine Settecento*, cit., pp. 1047-1050; Ead., *L'alfabeto conquistato*, cit., pp. 77-108.

⁶⁰ P. Moreno, *Tradizione dall'antico: origine arcaica delle "tacche"*, «Lares», vol. 41, n. 2, aprile-giugno 1975, pp. 211-213.

al computo con i gettoni etc.) che erano e restavano profondamente radicati nella cultura popolare. Il secondo, era diffondere e consolidare il sistema metrico decimale che, introdotto dal dominio francese, aveva comportato non solo in Italia ma «in buona parte d'Europa un mutamento radicale e subitaneo delle misure lineari, di superficie, di capacità, di peso, nonché del sistema di conto delle monete»⁶¹. Adottato definitivamente dal Regno d'Italia con R.D. 28 luglio 1861, il sistema metrico-decimale entrò nel programma dell'aritmetica nel terzo anno della scuola elementare proprio allo scopo di diffondere il nuovo sistema, combattendo la resistenza delle popolazioni rurali ad abbandonare i vecchi sistemi locali di misurazione in uso negli stati preunitari⁶². Difatti tra i titoli ricorrenti di libri di testo per le scuole elementari approvati dai Consigli scolastici, dalle Prefetture e dai Provveditorati agli studi nel primo decennio postunitario si trovano manuali redatti dagli autori più rinomati dell'epoca (da A.C. dei Fratelli delle Scuole Cristiane a Vincenzo Giovanni Scarpa e Giuseppe Borgogno, da Giovanni Parato e Carlo Domenico Mottura, a Giovanni Sayler e altri ancora) e sistematicamente suddivisi tra:

- *Abbaci e/o prime Nozioni di aritmetica* per le prime classi,
- accanto alle aritmetiche corredate del *Sistema metrico decimale*, destinate invece alle classi seconde e terze.

Gli ostacoli all'insegnamento dell'aritmetica non arrivavano però solo dai ceti popolari e analfabeti ma anche dagli stessi insegnanti, i quali mostravano verso questa materia uno scarso interesse unito a una preparazione assai carente. A tal proposito le relazioni degli Ispettori scolastici tra il 1869 e il 1875 raccolte da Alberto Barausse⁶³ testimoniano nelle scuole elementari italiane una diffusa sottovalutazione dell'insegnamento dell'aritmetica: ad esempio nel Circondario di Siena l'Ispettore nota che, nel 1874, per l'Aritmetica «niuna scuola ha libri di testo assegnati per l'insegnamento di questa materia» (aggiungendo che «però nelle migliori si usa il compendio del Ricci»)⁶⁴; a Verona addirittura «la Commissione ritiene che per le Classi Inferiori non vi sia ragione di usare alcun Testo [di Aritmetica], perché ciò che richiede il programma è *così poca cosa*, che basta a sopperirvi l'insegnamento orale del maestro»⁶⁵; e anche a Sul-

⁶¹ Roggero, *L'aritmetica elementare a fine Settecento*, cit., p. 1056.

⁶² Sul tema si vedano in particolare: P. Zamperlin (ed.), *Leggere, scrivere, far di conto e portarsi da galantuomini. Il contributo della scuola al processo di unificazione*, Padova, Cleup, 2011; Ead., *Pesi e misure, non solo una questione di numeri. L'insegnamento del sistema metrico decimale dall'Unità ai nostri giorni*, Padova, Imprimeria, 2000.

⁶³ 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, PensaMultimedia, 2014.

⁶⁴ *Ibid.*, si veda la Relazione dell'Ispettore Scolastico del Circondario di Siena, 7 novembre 1874, p. 689.

⁶⁵ *Ibid.*, Relazione sui libri di testo per le scuole elementari del Consiglio Provinciale di Verona, Verona, 20 agosto 1869, p. 449.

mona l'Ispettore sottolinea come «il maggior profitto delle scuole anziché dai libri dipenda dalla maggior idoneità e diligenza degl'insegnanti»⁶⁶.

A questa situazione si somma purtroppo l'imperizia dei maestri: a Frosinone e Velletri l'Ispettore P. Massone denuncia come gl'insegnanti trattino così velocemente l'aritmetica con il risultato che gli scolari non raggiungono nemmeno i livelli minimi: «qualche fiata avviene che i fanciulli dichiarati istruiti nelle quattro operazioni ed anche più altre, stentino o sbagliano nello scrivere un numero che abbia bisogno del sussidio di zeri, o siano troppo lenti nel calcolo, o incontrino troppa difficoltà a sciogliere un problema»⁶⁷. L'unica soluzione è puntare su una migliore formazione aritmetica dei maestri («Il miglior libro di aritmetica per le scuole elementari è la lavagna, sempreché il maestro conosca a fondo e voglia impartire a dovere siffatto insegnamento»)⁶⁸ e tale necessità viene richiamata da molti ispettori, dal Nord al Sud dell'Italia:

La grammatica, la composizione, l'aritmetica e il sistema metrico decimale e la geografia dovrebbero insegnarsi praticamente anziché per definizioni e teorie. [...] Il libro in queste scuole [*scil.* elementari] dovrebbe essere l'insegnante. Maestri e maestre però che sappiano far tanto, ve ne sono sì ma pochi. Nei paesi rurali specialmente se ne trovano tanti e tanti [...], i quali non mancano è vero di buona volontà, ma abbisognerebbe di altri studi per poter preparare ad un miglior avvenire la crescente generazione⁶⁹.

In questo quadro generale, viene da chiedersi se non sia troppo lontana dal vero l'ipotesi che i testi didattici che Collodi ha messo a punto dietro specifica richiesta delle scuole fiorentine – come vedremo – non rispondessero proprio a una precisa esigenza manifestata dagli stessi insegnanti elementari che, consci delle difficoltà della materia e del basso livello della propria preparazione, necessitavano di testi meno astratti rispetto alla manualistica dell'epoca (solitamente impostata sul metodo catechistico), che fossero semplici per loro stessi come per gli alunni e che soprattutto li aiutassero a trasmettere efficacemente *poche ma esatte nozioni*, avvalendosi cioè di una didattica concreta, basata su esempi pratici (invece di pagine e pagine di operazioni) e legati a problemi della vita reale. Esattamente quello che serviva, sul finire dell'Ottocento, per uniformare le conoscenze matematiche delle nuove generazioni e contribuire, anche con l'alfabetizzazione matematica, al processo di *nation-building* italiano.

⁶⁶ *Ibid.*, Relazione dell'Ispettore scolastico dei Circondari di Sulmona e Avezzano, Sulmona, 20 dicembre 1874, p. 695.

⁶⁷ *Ibid.*, Relazione dell'Ispettore dei Circondari di Frosinone e Velletri, Frosinone, 5 febbraio 1875, p. 706.

⁶⁸ *Ibid.*, Relazione dell'Ispettore scolastico dei Circondari di Caltanissetta, Piazza e Terranova del 31 dicembre 1874, 489.

⁶⁹ *Ibid.*, Relazione dell'Ispettore scolastico dei Circondari di Cagliari e Iglesias del 22 novembre 1874, p. 481.

3. L'Abbaco di Giannettino (1884)

Il primo dei testi collodiani dedicati all'insegnamento dell'aritmetica è *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari* che, come visto, ebbe ampia diffusione nelle scuole di Firenze prima e, poi, anche nelle scuole italiane all'estero – come nel caso della scuola italiana di Costantinopoli sopra citato. Come anticipato, il termine “abaco” viene usato da Collodi non per indicare l'antico sussidio che chiamiamo pallottoliere oggi ma piuttosto sta a significare «quell'arte che c'insegna a fare i conti» – per usare le parole che lo stesso Collodi mette in bocca a Giannettino⁷⁰.

L'edizione utilizzata nel presente lavoro è la terza edizione dell'*Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze* stampata nel 1888, attualmente posseduta dalla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze e consultata nella digitalizzazione integrale messa a disposizione all'interno del portale Internet Archive⁷¹. Il volumetto consta di 68 pagine di testo, a cui l'editore ha aggiunto XII pagine del Catalogo di opere pubblicate nella collana «Biblioteca scolastica». Come anticipato, l'opera è introdotta dalla lettera del già citato assessore all'istruzione del Comune di Firenze Augusto Conti, datata Firenze, 22 settembre 1884, il quale sottolinea quanto sia importante l'essere il libro non solo didattico ma anche piacevole e accessibile, come era già accaduto con l'altra opera di Collodi, *La Grammatica di Giannettino*, che aveva goduto di grande fortuna e numerose ristampe. Conti così descrive l'importanza del lavoro collodiano e presenta la strategia didattica (le «socratiche interrogazioni») adottata nel testo:

Numero è il contrappunto musicale, avvivato di sentimento e di fantasia; numero l'armonia dell'universo; numero di potenze, di pensieri, d'affetti, lo spirito dell'uomo. Nell'anima propria i fanciulli sanno ritrovare le vive nozioni del numero, quando con *socratiche interrogazioni* sappiamo noi fargliele avvertire, salendo, come vuol natura, dal concreto all'astratto, dagli esercizi della numerazione alle fondamentali operazioni, accennate in quella; e, apprese le quali, agevolmente s'apprendono le più alte e difficili, che vi sono contenute⁷².

L'Abbaco di Giannettino è diviso in 12 lezioni, ognuna dei quali illustra un contenuto dell'aritmetica elementare. Alla fine, c'è una sorta di riassunto intitolato «Ultima lezione» in cui Giannettino riprende tutti i punti toccati nelle

⁷⁰ Collodi, *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari. Adottato nelle scuole comunali di Firenze*, cit., p. 8.

⁷¹ L'edizione citata è accessibile all'URL: <<https://archive.org/details/cf-99000739470-images/mode/2up>> e rilasciata in Licenza Creative Commons 4.0 International (ultimo accesso: 20.04.2023).

⁷² A. Conti, *Al Sig. Collodi mio riverito*, in Collodi, *L'abbaco di Giannettino per le classi elementari, adottato nelle scuole comunali di Firenze*, Terza edizione, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 1888, pp. [3-4]. Il corsivo è di chi scrive.

lezioni precedenti. La novità di quest'opera rispetto ai tradizionali libri di aritmetica dell'epoca è che c'è una storia che funge da filo conduttore della narrazione. All'inizio, Collodi ci presenta Gabbriello, un giovanotto di venticinque anni, onesto e di umili origini, il quale non aveva potuto frequentare la scuola perché da piccolo era «stato sempre un po' malazzato»⁷³. Una volta diventato grande, i genitori erano stati costretti a metterlo «subito a bottega, perché egli cominciasse per tempo a guadagnarsi un pezzo di pane»⁷⁴. Ma Lello (come viene chiamato il personaggio) comincia ad avere difficoltà nel suo lavoro perché non sa leggere o scrivere, figuriamoci eseguire i conti necessari per la sua attività. La moglie di Lello, percependo la sua necessità, viene in suo aiuto ma non riesce pienamente nel suo intento per un motivo che Collodi non manca di sottolineare:

Allora la moglie, che ci pativa a vederlo così mortificato, si pose a insegnargli quel poco che ella aveva imparato da bambina andando a scuola. E lo fece con tanto amore e con tanta pazienza, che dopo pochi mesi il suo Lello incominciò a leggiucchiare ed a scrivere appena appena. La sola cosa che quella brava donna non poteva insegnargli fu il far di conto: e perché, domanderete voi, non poté insegnarglielo? Per una ragione semplicissima: perché non sapeva far di conto nemmeno lei⁷⁵.

In questa frase Collodi fondamentalmente denuncia una visione ottocentesca e patriarcale del ruolo della donna nella società, il cui accesso all'istruzione costituiva un grave problema soprattutto per i ceti popolari. La moglie di Lello è una delle tante donne delle classi proletarie italiane che, in quel «poco che aveva imparato da bambina a scuola» non aveva ricevuto nemmeno una sufficiente educazione aritmetica, peraltro reputata poco utile per la sua futura vita di madre e moglie⁷⁶.

⁷³ Collodi, *L'Abbaco di Giannettino per le classi elementari adottato nelle scuole comunali di Firenze*, cit., p. [5].

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*, p. 6.

⁷⁶ Sulle condizioni di vita e sulla difficoltà di accesso anche ai livelli minimi di scolarizzazione da parte delle bambine delle classi meno agiate, si vedano ora M. Baldini, *Infanzie negate: i destini delle bambine proletarie italiane nei primi quarant'anni dell'Unità d'Italia*, in F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (edd.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi tra storia e attualità*, Milano, Unicopli, 2022, pp. 37-52, e C. Covato, *La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 131-150. Sul difficile percorso dell'alfabetizzazione femminile nell'Italia del XIX secolo, ci limitiamo a rimandare ai lavori di S. Soldani, *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989 (in part. al saggio di D. Marchesini, *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, pp. 39-41) e A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne: repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009.

D'altro canto, la scarsa istruzione della moglie di Lello non poteva non essere stata fortemente condizionata dal pregiudizio diffuso all'epoca secondo il quale le donne erano considerate intellettualmente inferiori agli uomini e, quindi, prive della capacità di apprendere conoscenze scientifiche, inclusa l'aritmetica – come scriveva nel 1880 il pedagogo Ildebrando Bencivenni nel suo *Manuale Completo del Maestro Elementare Italiano*:

le ragazze non hanno bisogno di approfondire la scienza, al di là di ciò che le rende istruite, buone, intelligenti ed eccellenti madri di famiglia [...] La scienza deve fermarsi davanti alle ragazze. Ci sono misteri che solo la maternità dovrebbe rivelare. La scienziata è una perversione morale⁷⁷.

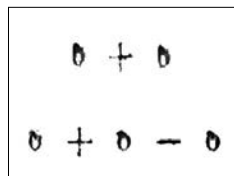
Ma quegli stessi fondamenti dell'aritmetica, che restano ignoti a una donna adulta del proletariato urbano o rurale, sono invece parte del bagaglio culturale di un bambino «fra i dieci e i dodici anni»⁷⁸ della piccola borghesia fiorentina: Giannettino. Ecco così comparire il nostro protagonista che, un giorno, si presenta nella bottega di Lello inviato dal padre per commissionare la costruzione di uno scaffale per i libri. Giannettino, resosi conto che Lello si confonde nei conti per l'acquisto del legname, gli offre il suo aiuto e rapidamente porta a termine i conteggi di cui Lello ha bisogno. Dopo aver compreso che Lello ignora i fondamenti «dell'abaco» Giannettino si propone di dargli lezioni private a casa propria, dopo l'orario di lavoro: una proposta che Lello subito accetta.

Da questa introduzione il testo si sviluppa in capitoli-lezione in cui Giannettino, utilizzando il dialogo – quelle che Augusto Conti definisce le «socratiche interrogazioni» – e avvalendosi di semplici oggetti della vita quotidiana, spiega a Lello le nozioni di base dell'aritmetica della scuola primaria. Di seguito faremo una breve analisi della forma in cui le conoscenze aritmetiche sono presentate nel lavoro.

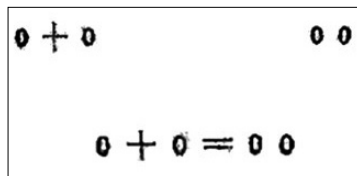
Nella prima lezione, Giannettino usa «un vassoio di ciliegie» per spiegare, attraverso l'impiego delle espressioni «di più» e «di meno», come si instaura il rapporto tra i simboli matematici «+» e «-» attraverso il movimento di due ciliegie. È interessante notare che l'addizione e la sottrazione sono introdotte in modo pratico visualizzando, cioè, la rimozione e l'aggiunta di una ciliegia davanti agli occhi di Lello. Le operazioni di addizione e sottrazione sono illustrate nell'opera attraverso l'impiego, oltre ai caratteri tipografici «+», «-», anche di quella che probabilmente è la lettera maiuscola «Q» ma usata capovolta proprio per suggerire visivamente la ciliegia con il suo peduncolo (Pic. 1a).

⁷⁷ I. Bencivenni, *Manuale Completo del Maestro Elementare Italiano*, Torino, Tarizzo Editore, 1880, pp. 2 e 3.

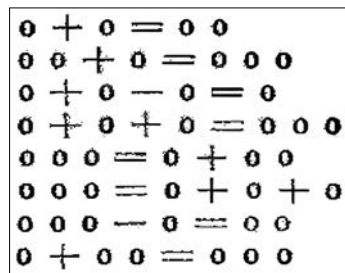
⁷⁸ C. Collodi, *Giannettino. Libro per i ragazzi*, Firenze, Felice Paggi Editore-Libraio, 1889, p. 9.



Pic. 1 a



Pic. 1 b



Pic. 1 c

Pic. 1(a-c). Rappresentazioni di unità e operazioni di addizione e sottrazione. Collodi, *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementari. Adottato nelle scuole di Firenze*, Terza Edizione, Firenze, Paggi, 1888 (Edizione digitalizzata della BNCF, d'ora in avanti: Collodi 1888). Immagini tratte dalle pp. 10-13

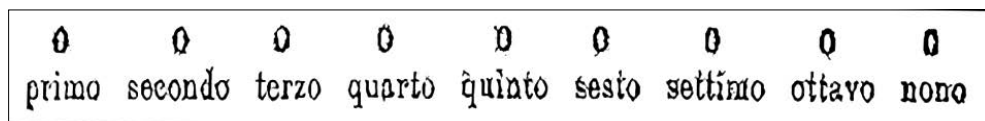
Nella seconda lezione Giannettino introduce il significato del simbolo dell'uguaglianza «=» attraverso l'associazione tra due ciliegie connesse tra loro dal segno «+» (a sinistra) e un piccolo gruppo di due ciliegie fisicamente vicine (a destra) ma prive del segno di addizione (Pic. 1b).

A questo punto Collodi esplora la parte narrativa introducendo un «panierino di fagioli bianchi» in sostituzione delle ciliegie precedentemente usate. Il motivo della sostituzione è semplice: le ciliegie sono state mangiate da un suo amico, «quella birba di Minuzzolo» che è venuto a trovarlo in mattinata per fargli leggere un suo raccontino e, nel mentre, ha piluccato le ciliegie fino a finirle. Ma, come spiega Giannettino, è una fortuna «che, per le nostre lezioni, tanto è valersi di ciliegie, che di fagioli o di qualsiasi altro oggetto»⁷⁹.

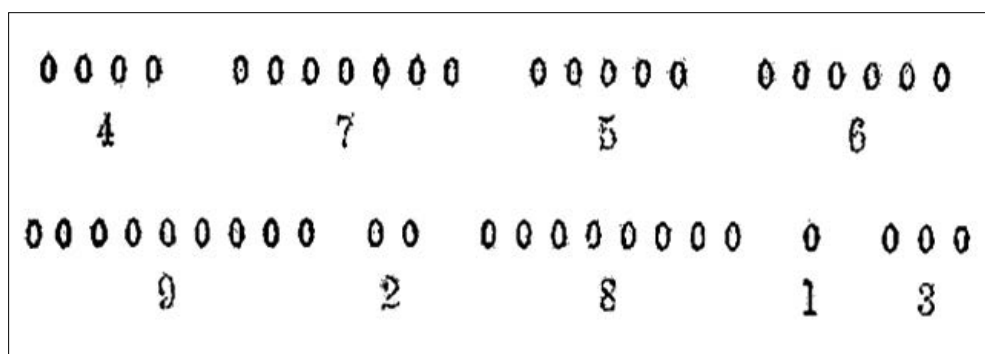
È importante segnalare che questo metodo presentato da Collodi era all'avanguardia rispetto ad altri autori di manuali di matematica, soprattutto perché presentava le diverse posizioni che i fagioli potevano fisicamente assumere durante le operazioni di addizione e sottrazione con gli esercizi verbali connessi a queste operazioni (Pic. 1c).

Nella terza lezione, Giannettino, sempre avvalendosi di dialoghi e schemi di rappresentazione con fagioli, presenta i numeri ordinali (dal primo al nono) applicando una precisa tecnica: Lello dovrebbe scrivere il nome di ogni numero ordinale su un piccolo foglietto e inserire ciascun foglietto in ordine sotto il fagiolo corrispondente a quel preciso numero ordinale (Pic. 2).

⁷⁹ C. Collodi, *L'Abbaco di Giannettino per le scuole elementari. Adottato nelle scuole di Firenze*, Terza edizione, Firenze, Paggi, 1888, p. 11.



Pic. 2. Rappresentazione dei numeri ordinali per mezzo dei fagioli (Collodi 1888, p. 17)



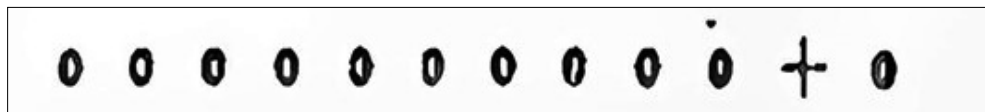
Pic. 3: Esercizio dell'associazione del numero scritto con la corrispondente quantità rappresentata dai mucchietti di fagioli sul tavolo. (Collodi 1888, p. 19)

Nella quarta lezione Giannettino invece presenta il concetto di «unità» chiarendo che «invece d'un fagiolo, due fagioli, tre fagioli, *eccetera*, si può anche dire un'unità di fagioli, due unità di fagioli, ... e così di seguito»⁸⁰.

In questa stessa lezione introduce per la prima volta il concetto di «numero» – che, si noti, fino a quel momento era stato utilizzato in forma intuitiva ossia pratica – spiegando formalmente che cosa sono i numeri, quali sono e come sono scritti. A tale scopo propone a Lello un esercizio pratico (Pic. 3) che consiste nello scrivere i nove numeri ciascuno su un diverso foglio di carta e, quindi, posizionare questi ultimi sotto i mucchietti di fagioli che corrispondono ad ogni diversa quantità.

Anche nella quinta lezione il concetto di decina viene spiegato con l'utilizzo di rappresentazioni visive costruite con lo spostamento dei fagioli davanti agli occhi di Lello. Quando, ai nove fagioli allineati sul tavolo, aggiunge un decimo fagiolo, Giannettino presenta la decina. A questo punto è necessario però spiegare come *scrivere* la decina, vale a dire collocando a destra lo zero (che, spiega Giannettino: «significa *nulla*, ossia significa che non vi sono altre *unità semplici* da aggiungere») e a sinistra il numero uno (da «non confondere con l'*unità semplice*»).

⁸⁰ *Ibid.*, p. 17.



Pic. 4. Rappresentazione grafica del numero 11 con 10 fagioli + 1 fagioli. (Collodi 1888, p. 22)

In questo punto Collodi aggiunge una piccola storia per creare una connessione tra il nuovo concetto matematico con un modo di dire familiare e tratto dal linguaggio quotidiano: «Anzi, a proposito di zeri, mi ricordo che l'altro giorno il sor Pasquale, mio pigionale, disse al suo ragazzo di bottega: 'tu non costi uno zero'»⁸¹. Giannettino ha, così, non solo illustrato la modalità di scrittura dei numeri conosciuta come «notazione posizionale» ma anche spiegato la funzione dello zero⁸².

A questo punto, sempre avvalendosi dei fagioli, Giannettino aggiunge materialmente l'unità alla decina formando, ad esempio, il numero 11: ciò comporta che nella scrittura si dovrà eliminare il numero zero e sostituirlo con l'unità appena aggiunta (Pic. 4).

Va detto che la Quinta lezione costituisce una sorta di spartiacque tra la prima e la seconda parte dell'*Abbaco*. Se fino ad ora Collodi ha usato esclusivamente una didattica pratica (giocando con le ciliegie e con i fagioli), a partire dalla Sesta lezione introduce una didattica più tradizionale vale a dire basata sull'uso di domande e risposte, sulle operazioni di calcolo mentale e su nozioni astratte da memorizzare. Inizia pertanto la Sesta lezione: ma ora che i concetti di base (addizione e sottrazione, unità, decina e zero) sono stati assimilati da Lello, il «maestro» Giannettino non ha più bisogno dei fagioli pertanto comincia a proporre esercizi di calcolo mentale per procedere dalle decine, passando alle centinaia e alle migliaia (Settima lezione) e infine ai milioni (Ottava lezione). A tale scopo, si presenta la classificazione degli ordini secondo lo schema seguente⁸³:

1 ^a Classe	{	<i>Unità semplici, o unità di prim'ordine.</i>
		<i>Dieci, o unità di second'ordine.</i>
		<i>Centinaia, o unità di terz'ordine.</i>
2 ^a Classe	{	<i>Unità di migliaia, o unità di quart'ordine.</i>
		<i>Dieci di migliaia, o unità di quint'ordine.</i>
		<i>Centinaia di migliaia, o unità di sest'ordine.</i>

Pic. 5. Schema teorico delle classi dei numeri di 1^a e 2^a Classe, dalle unità alle centinaia di migliaia (Collodi 1888, p. 31)

Il registro dialogico-conversazionale continua ad essere utilizzato ma a cambiare è la metodologia didattica, come detto, più tradizionale: Lello ora deve

⁸¹ *Ibid.*, p. 21.

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*, p. 32.

memorizzare concetti astratti (le “classi” dei numeri) e svolgere operazioni di calcolo mentale. Al termine dell’ottava lezione, per consolidare i concetti appena appresi, Giannettino propone a Lello la lettura di un numero di 4 cifre (3452) mediante la rappresentazione posizionale di ciascuno dei numeri. Questo è il dialogo utilizzato:

- Vediamolo subito. Ecco qui un numero di quattro cifre: 3452. Quel 2 che cosa esprime?
- Esprime *unità semplici*.
- E il 5 che vien dopo?
- Significa *decine*.
- E il 4?
- *Centinaia*.
- E il 3?
- *Migliaia*.
- Benissimo. Dovendo dunque leggere questo numero, si dirà cominciando da sinistra: *tre migliaia, quattro centinaia, cinque decine e due unità*: o, per servirci del linguaggio comunemente adoperato, diremo: *tremila quattrocento cinquanta due*⁸⁴.

Nella nona lezione Giannettino chiarisce che inizierà le quattro operazioni dell’abaco. Come spiegato in precedenza, l’accezione di abaco non riguarda l’antico strumento di calcolo ma fa riferimento all’arte di eseguire operazioni aritmetiche: addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione. Collodi presenta l’addizione per mezzo della *Tavola delle somme*, mostrata in Pic. 5a. Giannettino spiega cosa rappresentano le righe e le colonne della Tavola e come eseguire un’operazione su di esse, usando il dito per individuare il risultato desiderato, in cui indichiamo l’esempio dato nell’opera. Si tratta di ripetizione e memorizzazione delle operazioni.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Pic. 6a. Tavola delle somme con esempio per $9 + 8$

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Pic. 6b. Tavola delle somme con esempio per $11 - 3$

Adattato da: Collodi 1888, p. 35 (schema a cura dell’Autrice)

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 33-34.

Questa Tavola non costituisce un'originalità di Collodi ma è presente in molte opere dell'aritmetica e anzi rappresenta il principale fondamento della didattica dell'aritmetica, oltre a essere uno dei pochissimi sussidi matematici presenti nelle aule scolastiche elementari pre- e post-unitarie. Oltre a questo, Collodi presenta infine le *Caselline* o *Tavolette delle Somme*, che permettono di memorizzare tutte le operazioni di addizione per ciascuno dei numeri da 1 a 10 (Pic. 7).

1 o 1 fa 2	2 o 1 fa 3	3 o 1 fa 4	4 o 1 fa 5	5 o 1 fa 6
1 > 2 > 3	2 > 2 > 4	3 > 2 > 5	4 > 2 > 6	5 > 2 > 7
1 > 3 > 4	2 > 3 > 5	3 > 3 > 6	4 > 3 > 7	5 > 3 > 8
1 > 4 > 5	2 > 4 > 6	3 > 4 > 7	4 > 4 > 8	5 > 4 > 9
1 > 5 > 6	2 > 5 > 7	3 > 5 > 8	4 > 5 > 9	5 > 5 > 10
1 > 6 > 7	2 > 6 > 8	3 > 6 > 9	4 > 6 > 10	5 > 6 > 11
1 > 7 > 8	2 > 7 > 9	3 > 7 > 10	4 > 7 > 11	5 > 7 > 12
1 > 8 > 9	2 > 8 > 10	3 > 8 > 11	4 > 8 > 12	5 > 8 > 13
1 > 9 > 10	2 > 9 > 11	3 > 9 > 12	4 > 9 > 13	5 > 9 > 14
1 > 10 > 11	2 > 10 > 12	3 > 10 > 13	4 > 10 > 14	5 > 10 > 15
6 o 1 fa 7	7 o 1 fa 8	8 o 1 fa 9	9 o 1 fa 10	10 o 1 fa 11
6 > 2 > 8	7 > 2 > 9	8 > 2 > 10	9 > 2 > 11	10 > 2 > 12
6 > 3 > 9	7 > 3 > 10	8 > 3 > 11	9 > 3 > 12	10 > 3 > 13
6 > 4 > 10	7 > 4 > 11	8 > 4 > 12	9 > 4 > 13	10 > 4 > 14
6 > 5 > 11	7 > 5 > 12	8 > 5 > 13	9 > 5 > 14	10 > 5 > 15
6 > 6 > 12	7 > 6 > 13	8 > 6 > 14	9 > 6 > 15	10 > 6 > 16
6 > 7 > 13	7 > 7 > 14	8 > 7 > 15	9 > 7 > 16	10 > 7 > 17
6 > 8 > 14	7 > 8 > 15	8 > 8 > 16	9 > 8 > 17	10 > 8 > 18
6 > 9 > 15	7 > 9 > 16	8 > 9 > 17	9 > 9 > 18	10 > 9 > 19
6 > 10 > 16	7 > 10 > 17	8 > 10 > 18	9 > 10 > 19	10 > 10 > 20

Pic. 7. Caselline o Tavolette delle somme (Collodi 1888, p. 37)

Collodi richiama quindi l'attenzione sul concetto di omogeneità dei numeri, spiegando che non ha senso aggiungere otto camicie a sei paia di scarpe. Il risultato, 14, non indica se si tratta di camicie o paia di scarpe. Pertanto, stabilisce un'importante relazione tra rappresentazioni concrete e astratte, che è presente nell'addizione $8 + 6 = 14$.

Introducendo l'addizione con numeri di due cifre, come la somma di 34 e 78, Collodi illustra come svolgere l'operazione con il calcolo mentale su base dieci, in un primo momento. Così, Giannettino spiega a Lello che il calcolo deve essere svolto in due fasi: prima si sommano le decine 30 e 70 per poi aggiungere le restanti unità, 4 e 8. Ma poiché la somma di questi ultimi due numeri risulta in un numero di due cifre (12) composto da $10 + 2$, questa la decina eccedente andrà aggiunta alle decine iniziali ($30 + 70 + 10$), per poi sommare le unità restanti (2). Così, mentalmente si ottiene il risultato di 112. Successivamente, Giannettino spiega che se il calcolo mentale non è facile e quindi deve essere fatto per iscritto usando l'operazione in colonna ossia mediante l'allineamento verticale di numeri dello stesso ordine. Lello chiede, alla fine della lezione, come essere sicuri che il conto fatto sia corretto, che Giannettino descrive come la «prova», cioè, rifare la somma, ma dal basso verso l'alto, senza esempi.

Nella decima lezione Collodi presenta la sottrazione come la cosa che «rimane di un *tutto*, o totale già *noto*, togliendone una parte»⁸⁵. In modo pratico, Collodi fa riferimento alla stessa Tavola delle Somme per eseguire le operazioni, spiegando in dettaglio la nomenclatura dei termini della sottrazione: il *diminuendo* è l'elemento più grande, il *diminutivo* è l'elemento più piccolo e la differenza è il *resto*. Nell'esempio in Figura 6.b, Giannettino spiega come eseguire l'operazione $11 - 3$ utilizzando la *Tavola delle somme*: andare alla fila del 3, far scorrere l'occhio e il dito verso destra fino a trovare il numero 11; quindi seguire la colonna indicata dalla posizione dell'11 e trovare il numero 8, che è il risultato della sottrazione.

La tabella delle somme costringe a lavorare su piccoli numeri, eseguendo addizioni fino a un numero massimo di 18, come abbiamo già visto per le sottrazioni (Pic. 6a). Tuttavia Collodi ha già abituato il lettore a lavorare con la base dieci, pertanto presenta alcuni esercizi di calcolo mentale anche con numeri più grandi. Infatti, nell'esempio presentato (Pic. 8) Collodi propone una sottrazione tra 86 e 15: il ragionamento parte dalla scomposizione del numero 15 nelle due cifre 10 e 5; dal numero 86 vengono così rimosse prima 10 unità, con il risultato di 76; a questo numero andranno sottratte le 5 unità rimaste in sospeso, con conseguente operazione mentale $76 - 5$, che dà come risultato 71. La stessa operazione viene presentata in forma scritta, mediante cioè la sottrazione in colonna.

$$\begin{array}{l} 15 = 10 + 5; \\ 86 - 10 = 76; \\ 76 - 5 = 71. \end{array}$$

Pic. 8a Sottrazione con il calcolo mentale
(Collodi 1888, p. 44)

Eccone qui l'operazione scritta:

$$\begin{array}{r} 86 \\ - 15 \\ \hline 71 \end{array}$$

Pic. 8b. Sottrazione in colonna

In questo esempio, Collodi fa attenzione a usare numeri che non richiedono unità d'avanzo, ossia $6 - 5$. Quando si presenta l'esempio successivo, con la sottrazione tra 756 e 234, l'operazione risulta facile perché l'unità 6 è più grande da 4 e quindi, abbastanza semplice quando le cifre sono allineate in colonna. Facciamo qui notare che Collodi cita l'abaco: «se egli è pratico nell'abaco, questa sottrazione può farla anche mentalmente»⁸⁶, il che ci indica che l'abaco è considerato il calcolo mentale – per il quale non è necessariamente previsto l'uso dell'apparato pallottoliere.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 42.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 45.

Nel presentare i successivi due esempi di sottrazione in colonna, Collodi esplora due casi che possono verificarsi nell'operazione con le unità. Quando le unità del diminuendo (il numero da cui sottrarre un altro numero) e le unità del diminutore (numero da sottrarre) sono uguali, la differenza è pari a zero: per esempio nella sottrazione $46 - 26$, la differenza tra le unità ($6 - 6$) è nulla, pertanto si scriverà zero nella colonna delle unità. Quando invece l'unità del diminutore è maggiore di quella del diminuendo (come nell'esempio $384 - 229$, dove la cifra 4 è minore da 9), si procede nel modo seguente:

– Poi, cominciando dalla prima colonna a destra, che cosa troviamo? Troviamo un 9, che dev'esser sottratto da un 4. Ma come è possibile sottrarre un numero maggiore da un numero minore? Come faresti, per esempio, a levare 9 arane da un mucchio di 4 arance?

– E allora, come si rimedia?

– Nella sottrazione si rimedia con molta facilità. Sta' attento. Io, dunque, dovrei togliere 9 unità da 4 unità. Ma questo non essendo possibile, che cosa faccio? Prendo una decina alla cifra accanto che è l'8 e, aggiungendola mentalmente al 4, ottengo 14 unità. Allora dico: $14 - 9$ rimane 5. E segno sotto il rigo 5.

– Passo quindi all'8 della seconda colonna: ma quest'8 non è più un 8, avendogli io tolta una decina per aggiungerla al 4. Dunque $8 - 1$ rimane 7. Allora tolgo dal 7 il 2 e mi rimane 5, e scrivo 5. Finalmente dal 3 della terza colonna tolgo un 2, e mi rimane 1. Così la sottrazione eccola qui bell' e fatta⁸⁷:

$$\begin{array}{r} 384 \\ 229 \\ \hline 155 \end{array}$$

L'operazione non differisce dal modo in cui operiamo e pensiamo mentalmente la sottrazione al giorno d'oggi. Ma leggere il testo collodiano, organizzato sotto forma di dialogo e basato su un linguaggio colloquiale e chiaro, rende la spiegazione accessibile al lettore. Questa cura di Collodi nell'utilizzare un linguaggio adatto ai piccoli lettori, privo di formule e regole astratte ma ricco di esempi pratici, deve aver contribuito al successo di quest'opera nell'ambiente scolastico.

Nell'undicesima lezione Giannettino spiega la moltiplicazione a Lello partendo, ancora una volta, da un esempio pratico: «poni il caso che il tuo bambino ti rompa un bicchiere. Se un bicchiere ti costa 3 soldi, quanto ti costeranno due bicchieri?»⁸⁸. Giannettino pensa alla moltiplicazione come a una somma («3 soldi più 3 soldi») in cui sostituire il «più» con il termine «volte», cioè «3 ripetuto due volte uguale a 6», che gli permette di introdurre la rappresentazione astratta $3 \times 2 = 6$. E chiarisce che una «moltiplicazione non è altro, in sostanza, che una somma o addizione, fatta in un modo più semplice e più spedito»⁸⁹.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 46-47.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 47.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 48.

In questa introduzione, Collodi esprime in modo molto semplice e attento le basi della moltiplicazione, che approfondirà poi durante tutta la lezione grazie anche all'introduzione della *Tavola di Pitagora* (per le operazioni con interi inferiori a 10) e le *Caselline o Tavole dei prodotti*, contenenti i risultati di tutte le moltiplicazioni per i numeri da 1 a 10. Nel caso di un moltiplicatore di più cifre e di un moltiplicando semplice, Collodi spiega il processo come segue, per l'esempio di 795×5 :

Impostati così i due numeri, si comincia l'operazione dalla destra, moltiplicando successivamente prima le unità, poi le decine e poi le centinaia del moltiplicando per il moltiplicatore. Se i prodotti che si ottengono non superano il 9, si scrivono tali e quali; se poi superano il 9, allora si scrivono l'unità solamente, e le decine, come si fa nell'addizione, si riportano per aggiungerle al prodotto seguente⁹⁰.

A questo punto, dopo aver spiegato in che modo svolgere la moltiplicazione di due numeri «formati di due o più cifre»⁹¹, Giannettino illustra praticamente il procedimento con l'esempio della moltiplicazione tra 725 e 432, chiedendo quindi a Lello di riconoscere i diversi elementi dell'operazione: moltiplicando, moltiplicatore e prodotti parziali (esercizi sulla nomenclatura). Quando Lello domanda se la moltiplicazione è fatta bene, la risposta di Giannettino è quella tradizionale per questo tipo di esercizio: «si prende il moltiplicando per moltiplicatore, e si fa un'altra moltiplicazione; essendo indifferente che si moltiplichino per un numero o per l'altro. Se il *prodotto* torna lo stesso, vuol dire che l'operazione è riuscita esatta» e aggiunge l'esempio numerico fatto con 32×27 e 27×32 ⁹².

La dodicesima lezione riguarda la divisione e Giannettino preannuncia a Lello che sarà l'ultima perché «dopo, io avrò finito di far da maestro e tu avrai finito di far da scolaro»⁹³, tornando così al filo conduttore della narrazione e riportandoci alla scena del bambino seduto al tavolo con l'adulto intenti a svolgere esercizi su un quadernino di matematica. Per insegnare la divisione, Collodi inizia con le arance, mettendone quattro davanti a Lello e chiedendo quale sarebbe la sua metà. Da questo esempio pratico, Collodi presenta il concetto di divisione, la relativa nomenclatura e simbolo matematico ($4 : 2 = 2$)⁹⁴. Un secondo esempio pratico viene usato per illustrare il processo (Pic. 9):

– Poni il caso che tu vada a far merenda in campagna insieme a due amici e che, arrivati al conto, l'oste vi chieda in tutto sei lire: come farai a sapere quanto deve pagare ciascuno di voi?

– Farò una divisione.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 51.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*, p. 55.

⁹³ *Ibid.*, p. 56.

⁹⁴ *Ibid.*

– Ossia comincerai a dire: siamo in tre e abbiamo speso sei lire: dunque il 6 diviso per 3, viene 2 per ciascuno. Sarebbe lo stesso come se io avessi sei pesche e fossimo in tre a mangiarle: volendo fare le parti eguali, ce ne toccherebbero due per ciascuno, perché sei diviso per tre è uguale a due. Ed anche si potrebbe aggiungere, perché facendo di sei tre parti uguali, ogni parte viene formata di due⁹⁵:

00	00	00
prima parte	seconda parte	terza parte

Pic. 9. Rappresentazione della divisione (Collodi 1888, p. 57)

Grazie a questa semplice spiegazione e alle successive, sappiamo che la divisione può essere operata anche con la Tavola pitagorica giacché «la Divisione è un'operazione solo in apparenza opposta alla moltiplicazione». Lo stesso concetto, trasposto nel linguaggio matematico, ci dà la definizione formale: «Divisione è un'operazione per mezzo della quale si cerca quante volte un numero chiamato *dividendo* contiene un altro numero detto *divisore*. Il risultato di questa operazione dicesi *quoziente*»⁹⁶. Viene rappresentata con un solo esempio la scrittura della divisione come una frazione attraverso il simbolo dei due punti ($6 : 3$) oppure la lineetta orizzontale ($6 \over 3$). Dalle pagine 58 alle 61, Collodi descrive dettagliatamente l'operazione della divisione con cifre più grandi, ma senza addentrarsi nel campo dei numeri decimali, e identificando il resto come il residuo della divisione. Ci sono quattro esempi di divisione effettuata tra dividendi con più di 3 cifre e un divisore semplice, con spiegazioni dettagliate della procedura. Altri due esempi riguardano invece divisione effettuate con divisori di due o persino di tre cifre. Vale ricordare che queste ultime operazioni sono presentate in maniera piuttosto astratta, senza cioè fornire esempi legati alla realtà di Lello.

Nell'ultima lezione, così chiamata, Giannettino pone a Lello una sequenza di domande a cui risponde prontamente. Le domande sono teoriche e concettuali, ma permettono di ripassare tutte le lezioni precedenti. Nella conclusione, scopriamo in quanto tempo Giannettino è riuscito a trasmettere a Lello le basi fondamentali dell'aritmetica. Confida, infatti, Lello ai suoi amici: «Ho creduto fino a venticinqu'anni che l'Abbaco, ossia l'Arte di fare i conti, fosse la cosa più difficile di questo mondo! E pensare che l'ho imparato in poco più di due mesi!»⁹⁷.

Il lavoro di Collodi non presenta esercizi o compiti di revisione: non essendo infatti un libro scolastico vero e proprio ma piuttosto un testo di supporto alla didattica scolastica – come vedremo meglio più avanti – l'*Abbaco* utilizza

⁹⁵ *Ibid.*, p. 57.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 67.

molto i dialoghi e spiegazioni semplici. La sua adozione «nelle scuole comunali di Firenze» richiedeva che il lettore già sapesse non solo leggere in italiano ma anche leggere e scrivere i numeri, dimostrandosi un materiale complementare per gli allievi e le allieve che frequentavano la seconda o terza classe elementare. Ciò non toglie nulla al merito dell'opera nella sua intenzione di avvicinare letteratura e aritmetica, cosa che Collodi fece magistralmente.

4. *L'aritmetica nei Libri di lezioni per la seconda e la terza classe elementare* (1889)

Alcuni anni dopo *L'Abbaco di Giannettino* Collodi pubblicò nel 1889, a distanza di pochi mesi l'uno dall'altro, due libri destinati alle scuole elementari fiorentine, in entrambi i quali è presente una sezione di aritmetica. I volumi in questione sono:

- il *Libro di lezioni per la seconda classe elementare secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Felice Paggi Editore, 1889);
- il *Libro di lezioni per la terza classe elementare. Secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Felice Paggi Editore, 1889).

Come accennato in precedenza, i due libretti furono pubblicati quasi in contemporanea: il primo nel mese di aprile, il secondo dopo il mese di giugno 1889⁹⁸. Ciascuna di queste operette sarà analizzata relativamente ai soli contenuti matematici al fine di evidenziare differenze e/o somiglianze rispetto all'*Abbaco di Giannettino*, nonché in generale in relazione alle altre opere di aritmetica che, all'epoca, erano solitamente indicate dai consigli scolastici per l'uso nelle scuole primarie italiane.

Il *Libro di Lezioni per la seconda classe elementare* consta di 135 pagine ed è composto da 34 parti numerate che trattano varie aree del programma governativo della scuola primaria italiana: scienze, geografia, grammatica e aritmetica. Alla fine del volume, troviamo una parte separata dal testo principale che tratta della storia ebraica, greca e romana, per finire con alcune poesie – tra queste, si segnala la poesia intitolata *Professore d'aritmetica*, di cui parleremo più avanti.

L'opera è presentata sotto forma di capitoletti numerati e separati a seconda dell'argomento affrontato, ma presentati in forma di dialogo che si svolgono tra il Maestro (che si rivolge agli studenti facendo domande e offrendo spiegazioni) e gli allievi che a loro volta rispondono e interagiscono alle sollecitazioni in vario modo. Nel passaggio dall'*Abbaco* al *Libro di lezioni* Collodi mantiene il registro dialogico solo che, ora, le conversazioni tra Giannettino e Lello stono state sostituite dal dialogo tra il maestro e la classe oppure, in altri casi, tra il

⁹⁸ Si veda, *supra*, la nota n. 25.

maestro e un singolo scolaro a cui egli si rivolge direttamente chiamandolo per nome.

Il libro si apre con una Prima sezione intitolata *Prima d'incominciare*, nella quale Collodi presenta una particolarità della cultura materiale e immateriale della scuola del tempo che è il *Libretto di Scuola* inteso non solo come *Registro giornaliero* in cui annotare i voti e i comportamenti degli allievi, ma anche come canale di comunicazione tra l'insegnante (voce narrante dell'opera) e la famiglia dello studente:

I. Prima d'incominciare

– Prima d'incominciare le nostre lezioni – prese a dire il Maestro – devo farvi, ragazzi miei, una raccomandazione che vi ripeterò spesso nel corso dell'anno; pensate tutti i giorni, quando vi incamminate per venir qua, pensate dico, al vostro *Libretto di Scuola*. Ricordatevi che con quel libretto io mi intenderò e parlerò alle vostre famiglie, le quali verranno da me informate intorno ai buoni e cattivi portamenti vostri. Procurate che in quelle pagine bianche, in fondo al *libretto*, io non abbia a registrare altro che le vostre belle azioni, la vostra assiduità e la vostra buona condotta tenuta a scuola; perché, quando sarete uomini fatti, si vorrà leggere in questo libretto, per vedere se muovendo i primi passi nella vita, li avete mossi bene o male⁹⁹.

Da questa introduzione Collodi presenta in modo chiaro – e sempre in forma di dialogo tra Maestro e allievi – qual è la metodologia didattica scelta per le sue lezioni:

II. Incomincia la scuola

– Oggi, miei cari fanciulli, – disse il Maestro – cominceremo la nostra scuola facendo una *lezione di cose*.

– Scusi: che vorrebbe dire una *lezione di cose*?

– Vuol dire una lezione di quelle cose, ossia di quelli oggetti, che abbiamo intorno a noi e che possiamo vedere, toccare, udire, odorare e assaggiare: insomma di tutte quelle cose, delle quali, senza bisogno del Maestro, possiamo prendere cognizione da noi medesimi, per mezzo de' nostri sensi¹⁰⁰.

Nell'espressione «lezione di cose» usata da Collodi ritroviamo una chiara eco del dibattito pedagogico sulla *Leçon de choses* che l'educatrice francese Marie Pape Carpentier aveva presentato all'Esposizione Universale di Parigi del 1867 e che poi l'Ispettore generale all'Istruzione primaria Ferdinand Buisson avrebbe promosso all'Esposizione di Parigi del 1878, e in Italia, scrivendo sulle pagine de «La guida del maestro elementare italiano e dell'educatore» diretta da Antonino Parato¹⁰¹. Un dibattito che, sul finire del secolo, appassionò pe-

⁹⁹ Collodi, *Libro di lezioni per la seconda classe elementare. Secondo i programmi*, cit., p. 3.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹⁰¹ Sulla diffusione in Italia della «lezione di cose» e del «metodo intuitivo» fin dagli anni '70 dell'Ottocento rinviamo a 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,

dagogisti e insegnanti italiani, tra detrattori e accesi sostenitori. Il pedagogista positivista Aristide Gabelli era, appunto, tra questi ultimi e concorse massimamente a diffondere l'innovativa metodologia didattica sin dal suo ritorno dall'Esposizione Universale di Vienna del 1873. Nel suo resoconto *L'istruzione popolare in Italia e Germania* Gabelli indicava ai maestri italiani la via per trasformare la scuola italiana da un luogo di predica in un luogo di esercizi intellettuali:

Il principio fondamentale della pedagogia in Germania, principio non già chiuso e sepolto nei libri, ma vivo, in pratica nelle scuole e passato ormai in consuetudine, è questo, che *il maestro non debba mai nominare egli o lasciar nominare agli alunni cosa alcuna, di cui non dia loro subito l'idea più netta, più determinata e precisa che per lui sia possibile*. Siccome poi delle cose sensibili l'idea più chiara non si acquista se non per mezzo dei sensi, così non si descrive, né meno ancora si definisce *ciò che si può far vedere e toccare*, ma si presenta agli scolari o in natura, se è fattibile, o, se no, in plastica o in disegno, l'oggetto stesso su cui è caduto il discorso¹⁰².

Vedere e toccare per formare l'idea più chiara della realtà: questi stessi concetti saranno da Gabelli ripresentati, con alcune modifiche, all'XI Congresso pedagogico italiano a Roma nel 1880. La sua relazione sarà poi pubblicata con il titolo *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari*¹⁰³ ma costituirà il nucleo concettuale su cui si baseranno i *Programmi Gabelli* del 1888, in cui si afferma per l'appunto che:

il maestro deve avvezzar gli alunni a osservare appunto le cose in mezzo alle quali vivono, facendo loro comprendere quanto frutto di ammaestramento *possano trarre colla loro testa da tutto quello che li circonda*. In altri termini esso deve continuare in luogo d'interrompere, come il più spesso accade, l'istruzione che riceverebbero dalla natura prima di metter piede nella scuola, *l'istruzione cioè dei sensi*, studiandosi però di renderla più chiara, compiuta e consapevole di sé stessa¹⁰⁴.

Quando Collodi scrive il suo *Libro di lezioni* nel 1889, le nuove idee pedagogiche e didattiche legate alla lezione di cose detta anche «metodo intuitivo» o «metodo oggettivo» o, in Italia, «educazione per mezzo dei sensi» – circolavano ormai da oltre un decennio, e i programmi Gabelli erano stati promulgati da un anno. L'aver utilizzato questa particolare espressione indica dunque che Collodi fosse al corrente del dibattito pedagogico contemporaneo, pur senza essere

in partic. alle pp. 77-82.

¹⁰² A. Gabelli, *L'istruzione popolare di Italia e Germania all'Esposizione di Vienna*, «Nuova Antologia di scienze, lettere ed arti», vol. XXIV, fasc. 10, ott. 1874, pp. 243-263.

¹⁰³ Id., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia. Relazione sul II tema: della sezione per gli asili e giardini d'infanzia e per le scuole elementari*, Terza Edizione, Roma, Libreria Alessandro Manzoni di Antonio Tenconi, 1880. Il corsivo è di chi scrive.

¹⁰⁴ Cfr. *Relazione a S.M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, in *I Programmi del 1888* (F.V. Lombardo, *I Programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, Editrice La Scuola, 1985, p. 75). I corsivi sono di chi scrive.

un educatore egli stesso – come avremo modo di riprendere nelle conclusioni del presente lavoro.

Tornando al *Libro delle lezioni per la seconda classe*, vediamo che le lezioni di aritmetica vera e propria iniziano a pagina 32 con la sezione IX, intitolata «Per imparare a leggere i numeri e a far di conto». Confrontando l'*Abbaco di Giannettino*, vediamo come questa «lezione» corrisponda all'incipit dell'*Abbaco*, con il quale Collodi utilizza il medesimo espediente narrativo che gli permette di introdurre efficacemente gli studenti nel contesto aritmetico formale. Il maestro, perciò, inizia con la seguente spiegazione:

– Oggi, miei cari giovanetti, vi darò alcune lezioni per insegnarvi a leggere i numeri e a fare a memoria i vostri piccoli conti. E dicendo così, il Maestro prese da un piccolo vassoio una ciliegia e la posò sulla tavola.

– La vedete questa ciliegia?¹⁰⁵

Si può vedere, da questa prospettiva, che Collodi ripete tutto il processo di spiegazione usando le ciliegie nello stesso modo in cui ha presentato nel suo *Abbaco*, con la sostituzione del personaggio Giannettino con il Maestro e del personaggio Lello da parte degli studenti, a volte nominali (Pierino, Arturo, etc.) o generici. Anche la storia della scomparsa delle ciliegie è adattata:

Il giorno dopo, come potete immaginarvelo, i nostri ragazzi furono puntualissimi alla lezione: ma, invece di trovare sulla tavola il vassoio con le ciliegie, ci trovarono un piccolo panierino di fagioli bianchi.

– O le ciliegie? – domandarono al Maestro.

– Le ciliegie sono sparite.

– Sparite? O come hanno fatto a sparire?

– È una storia semplicissima. Oggi è venuto da me quella birba del mio nipotino, per farmi leggere una sua favoletta: e nel tempo che io stavo leggendo, l'amico ha cominciato a piluccarmi, a una a una, tutte le ciliege, ed è un miracolo se non ha mangiato anche il vassoio.

– O lei non gli ha detto nulla?

– Ho fatto finta di risentirmi: ma sapete come mi ha risposto? Mi ha risposto che egli era così distratto e soprapensiero, che non si è nemmeno accorto che fossero ciliegie. Le aveva scambiate per ostie da lettere! Meno male che, per le nostre lezioni, tanto è valersi di ciliegie, che di fagioli o di qualsiasi altro oggetto¹⁰⁶.

La capacità di adattamento di Collodi ha permesso di introdurre lo stesso contenuto aritmetico che Giannettino presentava all'amico falegname Gabriello, stavolta presentandolo nel contesto scolastico di una classe seconda. Le sezioni/lezioni successive seguono lo stesso ordinamento de *L'Abbaco* fino alla sezione XV, che tratta della nomenclatura delle cifre fino al milione (corrispondente alla nona lezione dell'*Abbaco*). A metà del testo si possono osservare

¹⁰⁵ Collodi, *Libro di lezioni per la seconda classe elementare. Secondo i programmi*, cit., p. 32.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 35.

diversi inserimenti creativi di Collodi, tra cui la menzione del nome Lello (diminutivo di un allievo della classe) contestualizzandolo nel concetto del «risparmio di tempo» per semplificare la lettura dei numeri:

- [...] Non so se abbiate mai osservato che in tutte le cose di questa vita, quando si deve dire una data cosa, si cerca sempre il modo di dirla in meno tempo che si può: si cerca insomma di risparmiare, per quanto è possibile, e tempo e fiato. Ne volete un esempio? Tu come ti chiami?
- O che ci conosciamo da oggi? – disse Lello ridendo.
- Rispondi alla mia domanda: come ti chiami?
- Mi chiamo Gabbriello.
- Gabbriello è il tuo vero nome: e invece come ti chiamano tutti?
- Mi chiamano Lello.
- E lo sai perché ti chiamano Lello? Perché Lello è un'abbreviatura di Gabbriello, e per dir Lello si fa più presto che a dir Gabbriello: non ti pare?
- Ha ragione¹⁰⁷.

Nell'appendice di questa stessa opera, Collodi inserisce la poesia *Professore d'aritmetica* che corrisponde al testo e alle spiegazioni del libro. Non si sa se la poesia sia di Collodi perché è inserita nella parte con il titolo *Raccontini Storici e poesie di vari autori*; ma potrebbe anche forse trattarsi di una delle tante filastrocche “didattiche”¹⁰⁸ tramandate nel tempo ed elaborate da anonimi educatori (di cui si è ormai perduta memoria) allo scopo di aiutare scolari e scolare a memorizzare nozioni e dati impartiti a lezione:

Oggi nell'aritmetica / i primi passi feci / ed ho imparato i numeri / dall'uno, fino al dieci.
 Il maestro contento, / or che so le unità, / a contar fino al cento / presto m'insegnerà.
 Dal cento si raggiungono / le migliaia, il milione; / quindi s'impara subito / a far qualche
 Addizione:
 toglier dal ventisei, / a mo' d'esempio un otto, / di cui già dir saprei / che l'avanzo è diciotto.
 Poscia vien la Moltiplica, / la Divisione appresso; / poi... ma l'affar si complica / e faccio
 punto adesso.
 A studiare ritorno / l'abbaco con fervore... / certo, che d'aritmetica / divento professore!¹⁰⁹

La seconda opera si intitola *Libro di lezioni per la terza classe elementare. Secondo gli ultimi programmi* (Firenze, Paggi, 1889) contiene 192 pagine e

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁰⁸ Le filastrocche didattiche rientrano nel patrimonio intangibile della scuola che è stato così categorizzato da Cristina Yanes: 1) *espressioni e rappresentazioni in forma fisica* come feste, uniformi, castighi, costumi e protocolli scolastici connessi con i processi di trasmissione del sapere; 2) *espressioni individuali e collettive di tipo intangibile* rappresentate da canzoni e melodie, proverbi, scioglilingua, filastrocche didattiche etc.; 3) *significati simbolici e metaforici veicolati dagli oggetti tangibili*. Cfr. C. Yanes Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de História da Educação», n. 6, jan./dez. 2007, pp. 71-85.

¹⁰⁹ Collodi, *Libro di lezioni per la seconda classe elementare. Secondo i programmi*, cit., p. 131.

ventitré sezioni che trattano temi vari: lezione di cose, abaco, grammatica, geografia e storia. La parte che si riferisce all'abaco inizia al punto III e continua senza interruzione fino al punto VII. All'inizio del *Libro di lezioni* Collodi fa una breve ripasso, spiegando soprattutto l'importanza di saper fare i conti:

Il saper far di conto, tenetelo a mente miei cari scolari, è una gran necessità per tutti, e segnatamente per quelli che vogliono darsi al commercio o imparare qualche arte o mestiere. Com'è possibile formarsi un'idea giusta di ciò che dobbiamo chiedere di un lavoro fatto o da farsi, se non si calcolano a dovere quello che costa la materia adoperata, le giornate spese a farlo, l'onesto frutto del denaro messo fuori, la pigione della bottega e tante altre cose? Non sapendo far di conto, si corre rischio [*scil.* rischio] o di chieder troppo e di scontentare gli avventori, o di chieder troppo poco, e di rimetterci così, oltre la fatica e il tempo, anche un tanto del proprio.

E poi, senza un briciolo d'abbaco nel capo, come è possibile destreggiarsi prudentemente nell'andamento della casa, facendo in modo che le spese non superino le entrate e procurando, come dice il proverbio, di distendersi quanto è lungo il lenzuolo?¹¹⁰

Poi, sempre attraverso domande e risposte, Collodi passa in rassegna i concetti di numero, unità, simbologia per la somma (+) e sottrazione (-), le decine e i loro multipli. Questo materiale è riprodotto dall'ultima lezione di Giannettino, quando vengono rivisti i concetti trattati. Da questo punto in poi, Collodi riproduce esattamente gli stessi testi, esempi ed esercizi che sono ne *L'Abbaco*. Nell'ultima Parte VII, Collodi fa una ripetizione delle quattro operazioni, ma in modo più sintetico dell'*Abbaco*, perché la prima parte è già stata presentata all'inizio del *Libro di Lezioni*.

Si noti che neanche nell'*Abbaco* Giannettino non menziona né spiega a Lello come funziona il sistema metrico decimale. Questo significa che Collodi non si attiene ai Programmi di aritmetica previsti all'interno delle *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari del R.D. 10 ottobre 1867*. Nei programmi, infatti, per le classi Ia, IIa e IIIa era previsto l'insegnamento delle seguenti nozioni:

Anno I

Esercizi di addizione e sottrazione mentale. Lettura e scrittura delle cifre arabiche.

Anno II

Lettura e scrittura dei numeri a più cifre. Addizione e sottrazione con numeri interi. Moltiplicazione con numeri interi.

Anno III

Divisione dei numeri interi. Le quattro prime operazioni con numeri decimali. Definizione e disegno a mano libera delle figure geometriche più importanti. Sistema metrico decimale. Risoluzione di problemi semplici con numeri concreti¹¹¹.

¹¹⁰ C. Collodi, *Libro di lezioni per la terza classe elementare*, Firenze, Felice Paggi Editore, 1889.

¹¹¹ Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 50-51.

Il fatto che Collodi non segua dettagliatamente il programma governativo fa sì che per l'*Abbaco di Giannettino* non si possa parlare specificamente di “libri per la scuola” bensì di “letteratura parascolastica” intesa come un ampio e variegato insieme di pubblicazioni per l’infanzia e per la gioventù (raccontini o romanzi brevi, amene letture, libri di premio etc.) che – pur non nascendo come libri di testo – vengono ideati e realizzati con un chiaro intento didattico. Il fine di questa letteratura è quello di integrare e/o arricchire l’istruzione scolastica vera e propria, in alcuni casi arrivando a supportare l’operato degli insegnanti nell’aula scolastica – come nel caso dei *Giannettini* e dei *Libri delle lezioni* collodiani, richiesti e alcuni persino adottati nelle scuole fiorentine – oppure venendo in aiuto alle famiglie e agli allievi nello svolgimento del lavoro scolastico all’interno dell’ambiente domestico.

La stessa cosa può essere affermata anche per i libri di *Lezioni per la seconda classe* e *Lezioni per la terza classe* pubblicati entrambi tra maggio e settembre del 1889. Si tratta, cioè, anche in questo caso di “letteratura parascolastica”. È vero che entrambi i volumi recano sulla copertina e sul frontespizio la dicitura «Secondo i programmi governativi» che evidentemente fa riferimento ai nuovi Programmi Gabelli del 1888. Nonostante ciò, lo stesso scostamento tra l'*Abbaco* e i programmi di aritmetica del 1867 lo troviamo anche tra le *Lezioni* collodiane e i programmi di aritmetica nei *Programmi Didattici per le Scuole Elementari* (R.D 25 settembre 1888, n. 5724) del 1888. Questi, infatti, riportano le seguenti indicazioni:

Classe I.- Numerazione parlata e scritta sino a 100. Esercizi orali sulle quattro operazioni sino al 20.

Esame. Prova orale.

Classe II.- Numerazione parlata e scritta fino a 1000. Esercizi orali sulle quattro operazioni sino al 100 e scritti sino al 1000, applicati alla soluzione di facili problemi. (Uno dei fattori della moltiplicazione e il divisore nella divisione debbono avere una sola cifra).

Concetto intuitivo della frazione ordinaria.

Esame. Prova orale.

Classe III.- Numerazione parlata e scritta oltre il 1000. Progressivi esercizi orali sulle quattro operazioni. Esercizi scritti sulle quattro operazioni dei numeri interi e decimali con relative applicazioni. (Il divisore non deve avere oltre le tre cifre). Scrittura delle frazioni ordinarie, e metodo pratico per ridurle in decimali.

Conoscenza pratica dei pesi e delle misure metriche di uso più comune. Disegno a mano libera e definizione delle linee e degli angoli.

Esame. Prova orale¹¹².

Ancora una volta Collodi – come già aveva fatto per l'*Abbaco* – inizia il *Libro di lezioni per la seconda classe* con il programma per la Classe I e per la Classe II, omettendo tuttavia di trattare il *Concetto intuitivo della frazione ordinaria* previsto nei Programmi del 1888.

¹¹² *Ibid.*, pp. 92-93.

Nel *Libro di lezioni per la terza classe*, Collodi conclude il programma per la Classe II e inizia quello per la Classe III, passando quindi a illustrare ampiamente il concetto di divisione proponendo anche vari esercizi. Tuttavia, riguardo alla *Scrittura delle frazioni ordinarie*, il testo collodiano si limita a spiegare come si scrive una frazione offrendo un unico esempio¹¹³ (come già fatto nell'*Abbaco*).

Infine, Collodi non si addentra in quella che era l'ultima parte del programma della Classe III ovvero il «metodo pratico per ridurle [*scil.* le frazioni] in decimali», previsto nei Programmi. Analogamente sono omesse le lezioni attinenti a *Conoscenza pratica dei pesi e delle misure metriche di uso più comune* e *Disegno a mano libera e definizione delle linee e degli angoli*.

Il risultato di queste analisi ci porta a dire che:

1. nelle *Lezioni* del 1889 Collodi riporta, benché condensato e semplificato, lo stesso testo dell'*Abbaco di Giannettino* i cui vari contenuti vengono suddivisi tra i due volumi;

2. Collodi non segue fedelmente i Programmi governativi: né quelli del 1867 per la stesura dell'*Abbaco*, né i nuovi Programmi del 1888 per le *Lezioni*. In questo secondo caso, la dicitura «Secondo i Programmi» annunciata sul frontespizio stride con i contenuti, almeno quelli aritmetici in questa sede analizzati.

A queste due conclusioni aggiungiamo una domanda. Tra l'*Abbaco* del 1884 e le *Lezioni* del 1889, Collodi avrebbe teoricamente avuto il tempo di integrare i contenuti mancanti e di aggiornarli ai nuovi programmi. La domanda è: per quale motivo ciò non è stato fatto? È vero che Collodi in quegli stessi anni era stato impegnato su più fronti: nella ristampa del racconto *Un'antipatia* (Roma, Perino, 1885)¹¹⁴; nella scrittura degli ultimi *Giannettini* ovvero la *Geografia* (Firenze, Paggi, 1886) e *La lanterna magica* (Firenze, Paggi, 1890), di altri volumetti (*Il regalo del Capo d'Anno. Edizione riccamente illustrata da E. Mazzanti*, Torino, Paravia, 1884; *Storie allegre. Disegni di E. Mazzanti*, Firenze, Paggi, 1887) come anche di numerosi contributi su diverse riviste¹¹⁵. Una probabile risposta è che Collodi abbia reputato più sostenibile con il ritmo degli altri lavori a cui si stava dedicando riutilizzare e riassumere i contenuti dell'*Abbaco* del 1884. Un aggiornamento avrebbe implicato un maggiore impegno e, forse, anche la collaborazione di uno scrittore esperto della disciplina. Ma, in fondo, l'*Abbaco di Giannettino* era già stato accolto con favore e ciò dimostra che queste nozioni di aritmetica erano reputate adeguate alle necessità degli allievi e, probabilmente, anche dei maestri e delle maestre dell'epoca.

¹¹³ Collodi, *Libro di lezioni per la seconda classe*, cit., p. 56.

¹¹⁴ Maini, Scapecchi, *Collodi giornalista e scrittore*, cit., p. 78; cfr. anche la bibliografia delle opere in Fondazione Collodi e in Marcheschi, *Bibliografia*, cit.

¹¹⁵ Si veda la produzione collodiana riportata in Maini, Scapecchi, *Collodi giornalista e scrittore*, cit., pp. 69-72 e p. 78.

Conclusioni

La grande notorietà di Collodi è dovuta soprattutto alle sue opere letterarie per l'infanzia, in particolare ai personaggi dei libri più noti e studiati, *in primis* naturalmente Pinocchio (1883). Tuttavia Collodi fu anche autore di libri scolastici e didattici (libri di lettura e manualetti educativi e ricreativi al tempo stesso) che riscossero un grande e duraturo successo sia all'esterno che all'interno del mondo della scuola, in particolare il *Giannettino* (1877) e il *Minuzzolo* (1878).

I pedagogisti, gli storici dell'educazione come anche gli storici della letteratura per l'infanzia, infine gli studiosi di linguistica hanno sviluppato diverse ricerche sulla produzione collodiana e in particolare sui *Giannettini* e sui libri che abbiamo sopra definito "parascolastici", sviluppando di volta in volta alcuni aspetti: le finalità pedagogiche in senso lato da una parte, e più specificamente alcune tematiche direttamente connesse ai processi di *nation-building* come la didattica della lingua italiana o la didattica della geografia per la costruzione dell'identità nazionale nelle nuove generazioni¹¹⁶. Sui contenuti attinenti all'aritmetica nelle operette didattiche collodiane invece la ricerca pare ancora agli inizi. Il presente lavoro ha perciò voluto focalizzare l'attenzione proprio sulle tre operette che Collodi ha interamente, o solo in parte, dedicato alla didattica dell'aritmetica nella scuola elementare postunitaria. La prima opera, come abbiamo visto, è l'*Abbaco di Giannettino* che fu pubblicato nel 1884 per le scuole di Firenze dietro richiesta dell'Assessore alla pubblica istruzione di Firenze Augusto Conti e su incoraggiamento dell'editore scolastico fiorentino Felice Paggi. In un secondo momento, Collodi ha diviso il testo de *L'Abbaco* e ne ha riorganizzato i contenuti, suddividendoli all'interno di altri due libri scolastici ad uso delle scuole elementari: il *Libro di lezioni per la seconda classe elementare. Secondo gli ultimi programmi* e il *Libro di lezioni per la terza classe elementare. Secondo gli ultimi programmi*, entrambi pubblicati nel 1889 sempre dall'editore Paggi di Firenze. Le opere ebbero molto successo, in particolare *L'Abbaco* che, come abbiamo visto, è rimasto a lungo presente nei Cataloghi editoriali di Bemporad.

Nella preparazione de *L'Abbaco di Giannettino* del 1884 Collodi fu influenzato da alcune innovazioni didattiche che all'epoca ebbero grande risonanza, in particolare la metodologia della «lezione di cose» promossa da diversi educatori riformatori come abbiamo sopra visto¹¹⁷.

Soprattutto all'inizio de *L'Abbaco* Collodi applica concretamente il metodo intuitivo proprio della «lezione di cose» pur senza apertamente dichiararlo, come invece farà nell'*incipit* del *Libro delle lezioni per la seconda classe*. Possiamo osservare il metodo concretamente in azione quando *Giannettino* presenta il

¹¹⁶ Cfr. *supra*, la bibliografia riportata alle note nn. 51, 52 e 53.

¹¹⁷ Cfr. *supra*, al paragrafo *L'aritmetica nei Libri di lezioni per la seconda e la terza classe elementare*.

concetto formale di numero solo dopo una serie di lezioni preliminari mirate a far acquisire a Lello una nozione intuitiva dei numeri, facendo cioè uso di esempi concreti e di oggetti reali tratti dalla vita quotidiana dei bambini, come ciliegie e fagioli, per introdurre le nozioni di base di numero e di calcolo mentale, quindi presentando insieme l'addizione e la sottrazione, per poi passare alle operazioni della moltiplicazione e della divisione illustrate mediante l'uso di bicchieri e soldi. In tal senso Collodi sembra seguire quanto scrive Paolo Vecchia nel suo famoso manuale per i maestri elementari:

La supposta difficoltà del passaggio dall'addizionare e sottrarre agli esercizi di moltiplicazione e divisione, nasce da un doppio equivoco: che per esercitare i bambini a moltiplicare e dividere sia necessario che prima conoscano i numeri composti, e che non possano insegnarsi la moltiplicazione e la divisione senza esporre il tecnicismo di moltiplicando, moltiplicatore e prodotto, dividendo, divisore e quoto. Ma chi la pensa così, dimentica che il metodo sperimentale parte dai fatti, e solo più tardi ne espone le leggi. Orbene, se il fanciullo che sa addizionare e sottrarre, può nei limiti suaccennati apprendere a moltiplicare e dividere, dovrà condursi fino a questo punto, seppure non vuolsi andare contro a quel principio: «la mente produca tutto quello di che è capace»¹¹⁸.

Collodi applica nella pratica lo stesso metodo intuitivo che Vecchia fin dal 1882 (a tale anno risale la prima edizione della sua *Nuova Scienza dell'Educazione*) insegnava ai futuri maestri e maestre che, a loro volta, lo apprenderanno – e lo traghetteranno – nel nuovo secolo. Questa parte iniziale, narrativo-dialogica e soprattutto basata sul riferimento visuale e molto concreto di oggetti di uso quotidiano, fa di Collodi un autore estremamente sensibile alle innovazioni pedagogiche e didattiche e alle critiche che scuotevano il mondo della scuola dell'epoca. Certamente Collodi non era un maestro e gli studiosi si sono domandati se egli conoscesse la letteratura pedagogica dell'epoca, come fa Bertacchini; il quale però conclude – dopo aver citato una serie di testi collodiani di denuncia e di critica contro la scuola italiana relativamente ai temi dell'analfabetismo e dell'obbligo scolastico¹¹⁹ – che «le vecchie e le nuove dottrine circolavano in Toscana con una certa facilità, erano per così dire nell'aria»¹²⁰ e il Collodi, che dei circoli culturali che ruotavano attorno ai Paggi era assiduo frequentatore, ne era certamente attratto e interessato.

A ciò si aggiunga che l'ingegno e la creatività personali, propri del Collodi scrittore, lo avranno aiutato a inserire l'insegnamento dell'aritmetica in un contesto letterario e narrativo, evitando di ripetere l'aridità delle definizioni formali e delle dimostrazioni astratte che caratterizzavano invece i libri di testo di impostazione tradizionale. In tal senso si muovevano i principali manuali di

¹¹⁸ P. Vecchia, *La Nuova Scienza dell'Educazione applicata all'insegnamento primario per uso delle Scuole Normali, e per gli esami d'abilitazione all'Ispettorato scolastico. Volume II: Metodica particolare*, Sesta edizione, Torino, G.B. Paravia e Comp., 1896, p. 139.

¹¹⁹ Bertacchini, *Collodi educatore*, cit., pp. 41-53.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 42.

aritmetica che, negli stessi anni in cui Collodi lavorava ai suoi libri parascolastici – cioè, dal 1880 al 1888 – godevano di maggior fama nelle scuole italiane: dai sacerdoti Carlo Mottura e Giovanni Parato, ai professori Giuseppe Borgogno e Vincenzo Giovanni Scarpa, fino ai fratelli delle Scuole Cristiane¹²¹.

Man mano che Collodi avanza nel suo testo, si percepisce un cambiamento metodologico: l'uso di oggetti concreti e semplici problemi quotidiani lascia il posto all'aritmetica formale, più simile a quella che troviamo nei manuali matematici più in voga all'epoca e che erano basati sul tradizionale "dialogo" di stampo catechistico (domanda/risposta), dunque privi o quasi di dialoghi creativi o tantomeno impostati con uno stile letterario. È importante notare che Collodi non aveva alcuna formazione in matematica, tanto meno come maestro. Forse l'influenza di Conti, di orientamento filosofico spiritualista cristiano, non stimolò Collodi a proseguire nell'idea iniziale di avvicinarsi all'aritmetica in modo intuitivo e letterario, che avrebbe richiesto ulteriori studi per giustificare la nostra linea di pensiero iniziale.

Esplorando il mondo dell'aritmetica sotto forma di dialoghi e con il metodo intuitivo che dalla fine degli anni '70 dell'Ottocento si stava affermando nella didattica scolastica e tra i maestri italiani, Collodi ci offre un nuovo sguardo sulla sua capacità di creare e adattare storie per il contesto scolastico. Infine, con le sue opere Collodi dimostra di essere in prima linea nel suo tempo nella fusione tra Letteratura e Matematica: una tematica a cui solo recentemente gli storici dell'educazione matematica hanno rivolto le loro ricerche inaugurando un filone storiografico di crescente interesse¹²².

¹²¹ Per questa breve analisi comparativa sono stati utilizzati i principali autori di libri di testo di aritmetica nel periodo dal 1880 al 1888, un intervallo che copre la pubblicazione delle 3 opere di Collodi, relative all'aritmetica per le classi elementari obbligatorie (1a, 2a e 3a classe elementari). Gli autori analizzati sono: A. e C., *Prima parte del Compendio d'Aritmetica ad uso delle scuole elementari inferiori e rurale*, Torino, Paravia, 1884; G. Borgogno, *Nozioni di aritmetica e di sistema metrico decimale ad uso delle scuole elementari inferiori maschili*, Torino, Paravia, 1887; V.G. Scarpa, G. Borgogno, *Lezioni di aritmetica e nomenclatura metrica decimale per le scuole elementari inferiori, dettate conforme il programma governativo*, Torino, Paravia, 1887; G. Frattini, *Aritmetica Pratica ad uso delle scuole elementari del Regno*, Roma, Accademia dei Lincei, 1886; C. Mottura, G. Parato, *Aritmetica infantile delle classi elementari inferiori e delle scuole uniche rurali*, Torino, Paravia, 1880. Di questi autori, solo Frattini era un matematico di formazione. Gli altri avevano una grande esperienza come insegnante e scrittore di libri di testo, non solo di aritmetica ma anche di italiano e altre materie.

¹²² Per citare alcuni lavori di questa linea, cfr.: C. Bartocci (ed.), *Racconti matematici*, Torino, Einaudi, 2007; P. Maroscia *et alii* (edd.), *Matematica e letteratura: analogie e convergenze*, Torino, Einaudi Università, 2016 (Biblioteca Matematica); P. Maroscia, C. Toffalori, F.S. Tortoriello, *Letteratura e matematica*, Torino, Utet, 2019; P. Maroscia, C. Toffalori, F.S. Tortoriello, *Parole, formule, emozioni. Tra matematica e letteratura*, Torino, Utet Università, 2018; R. Montoito, *Logica e nonsense nas obras de Lewis Carroll: silogismos e tontogismos como exercício para o pensamento*, Pelotas (RS), IFSUL Editora, 2020; Id. (ed.), *Alimentar a mente e outros textos de Lewis Carroll*, Pelotas (RS), ISFUL, 2023.

*Sources and
Documents*



Fonti e
Documenti

«Da luogo di alta cultura a ‘scuola di mestiere’». Le riflessioni di Gianfranco Miglio sull'Università italiana in un importante convegno del Rotary Club di Milano Centro del 1969

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

«From a place of high culture to ‘trade school’». Gianfranco Miglio's reflections on the Italian University system from the important Rotary Club of Milan Center conference in 1969

ABSTRACT: This contribution aims to present the interesting professor Miglio's perception on the Italian University system exposed during the important seminar, *University, Problems and Proposals*, organized by the Rotary Club of Milan Center and held in Milan on November 8 and 9, 1969. In his speech Gianfranco Miglio, who was a professor and dean at the Catholic University of Milan, farsightedly described the future of Italian universities, especially what would have been after the liberalizations introduced in 1969. This paper is also accompanied by an original documentary appendix, where Miglio's words are reproduced.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; Higher education; Rotary; Italy; XX Century.

La quinta legislatura della Repubblica italiana, che copre il lasso di tempo che va da giugno 1968 a maggio 1972, vide per larga parte ancora una volta protagonista il centro-sinistra. Dopo l'esperienza del monocolore democristiano presieduto da Giovanni Leone con Giovanni Battista Scaglia alla guida del dicastero della Pubblica Istruzione soltanto per pochi mesi¹, sulla scena politica

¹ Giovanni Battista Scaglia fu ministro della Pubblica Istruzione sotto il secondo governo Leone

si succedettero infatti ben quattro governi in cui si cercò di riproporre, pur in forme non sempre omogenee e con un evidente depotenziamento di quell'organicità che aveva contraddistinto l'esperienza precedente, l'alleanza della quarta legislatura tra Democrazia Cristiana, Partito Socialista Italiano, Partito Socialista Democratico Italiano e Partito Repubblicano Italiano, con i tre governi di Mariano Rumor e quello di Emilio Colombo alla guida del Paese fino alla primavera del 1972 quando il neo presidente della Repubblica Leone, dopo aver indetto elezioni anticipate, decise di conferire l'incarico per formare un nuovo governo di stampo centrista a Giulio Andreotti.

Alla Minerva si sarebbero alternati tre ministri democristiani, ossia Fiorentino Sullo, Mario Ferrari Aggradi e Riccardo Misasi che, seppur in fasi diverse, dovettero fare i conti con uno scenario politico ben diverso da quel «misto d'illusioni, volontà riformatrici e di inimmaginabile progresso economico che aveva contraddistinto la nascita dei primi governi di centro-sinistra e i dibattiti intorno alle riforme dell'istruzione»². Inoltre, anche le mobilitazioni studentesche si erano sempre più politicizzate, rinunciando di fatto ai primordiali orizzonti di riforma universitaria e cercando principalmente l'alleanza con i lavoratori delle fabbriche in un'unione che aveva nel sistema economico nel suo complesso il principale bersaglio da colpire e affondare.

Del resto appare altresì opportuno affermare in tale sede che, dopo l'iniziale entusiasmo ideologico e le lecite speranze legate alla sincera passione rivoluzionaria che avevano animato le «prime» contestazioni sessantottine, il movimento di protesta aveva finito per subire una lenta radicalizzazione ed aveva iniziato a trattare i «baroni» come «nemici di classe», a fare opposizione a qualunque discorso riformatore e ad assumere un atteggiamento distruttivo nei confronti di istituti e centri di qualità, perché «nemici» di un auspicato ma anche quanto mai velleitario processo rivoluzionario³. Così, sul finire degli anni Sessanta, ad accomunare buona parte degli studenti e delle autorità accademiche e politiche furono soprattutto gli «atteggiamenti opportunistici» concretizzati in «concessioni estorte d'impianto demagogico e di basso profilo»⁴, come la richiesta del voto politico, degli esami collettivi o della proliferazione degli appelli d'esame.

dal 24 giugno all'11 dicembre 1968.

² Cfr. L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 148.

³ Si veda in proposito S. Salustri, *L'università in Italia (1945-1970). Il quadro istituzionale*, in D. Bruni, A. Floris, M. Locatelli, S. Venturini (edd.), *Dallo schermo alla cattedra. La nascita dell'insegnamento universitario del cinema e dell'audiovisivo in Italia*, Roma, Carocci, 2016, pp. 27-36.

⁴ Cfr. A. Graziosi, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna, il Mulino, 2010, p. 53.

Con il Sessantotto alcuni elementi distintivi del primo centro-sinistra, ossia il dirigismo statale, la programmazione universitaria e dell'istruzione superiore saldata a quella economica e il tentativo di modernizzazione degli indirizzi, dei *curricula* e dei programmi, avrebbero ceduto progressivamente il posto alle spinte in favore della socializzazione democratica delle università e della trasformazione dell'Università in struttura di livellamento sociale e culturale. Dalla logica della complessità e della mediazione tra esigenze di giustizia sociale e scolastica e istanze di crescita socio-economica, culturale e scientifica si sarebbe passati alla logica delle concessioni e dei cedimenti corporativi e a quella degli interventi volti a tamponare e a soddisfare le rivendicazioni della base politica, sociale e sindacale.

Sul finire degli anni Sessanta, dunque, si assiste all'accentuazione in maniera quanto mai marcata della stridente contraddizione tra un tipo di Università d'élite, sempre più difficile e anacronistico da far sopravvivere, ed un nuovo quasi impreveduto sistema di Università di massa che però non disponeva ancora, oltre che di un adeguato organico docente, anche di strutture edilizie, di aule, di laboratori ed attrezzature didattiche e di ricerca in numeri tali da riuscire a sostenere un incremento imponente di nuove matricole⁵, determinato da una politica ministeriale fondata su provvedimenti tampone, «il cui intento sembrava rispondere più alle preoccupazioni di contenere, con timide e contraddittorie concessioni, i sussulti contestativi che non a un coerente sforzo per promuovere, finalmente, una trasformazione reale della scuola e dell'Università»⁶. Tale passaggio da un tipo di Università ad un'altra, tuttavia, si sarebbe realizzato purtroppo in modo caotico secondo percorsi non meditati né definiti, senza valutare in alcun modo le conseguenze, anche gravi, «che una tale politica avrebbe portato sulla qualità della formazione e sulla disoccupazione intellettuale giovanile»⁷.

Si apriva, di fatto, una fase della storia dell'istruzione superiore italiana caratterizzata principalmente da leggine e interventi tampone, opportunamente definita dalla storiografia come la stagione dei «provvedimenti urgenti», assunti quasi esclusivamente, in attesa di una riforma ritenuta imminente ma poi mai realmente realizzata, soltanto per accontentare studenti sul piede di guerra e «avidì di titoli» e docenti precari ansiosi della tanto agognata stabilizzazione⁸.

⁵ In proposito si rimanda a A. Colombo, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, in G.P. Brizzi, A. Varni (edd.), *L'università in Italia fra età moderna e contemporanea*, Bologna, Clueb, 1991, pp. 29-58. Più in generale, sull'Università nel periodo repubblicano si veda L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022.

⁶ Cfr. L. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *La politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 493.

⁷ Cfr. A. Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 2, 1998, pp. 9-35 (cit. p. 17).

⁸ Sul tema si veda il sempre valido saggio R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

I mesi da marzo 1968 a dicembre 1969 furono altresì caratterizzati da un dibattito assai vivace in seno alle forze politiche del Paese che sfociò nella presentazione di numerosi progetti di legge, alcuni parziali, altri di riforma complessiva, tutti però accomunati dal medesimo destino di non essere né discussi né tanto meno approvati. Il primo a muoversi in tal senso fu il ministro Scaglia che nel 1968 presentò un'ipotesi di disegno di legge, intitolato *Provvedimenti urgenti per l'Università*, nel quale, forse animato dall'ansia di mostrare una certa continuità con la precedente legislatura, si riprendevano in maniera confusa e talvolta contraddittoria alcuni temi chiave del ddl. n. 2314 di Luigi Gui⁹. Sul finire del medesimo anno, in linea con le dichiarazioni del presidente del Consiglio Rumor del 16 dicembre 1968 che preannunciava un imminente generico progetto di riforma basato sul rinnovamento del ruolo della figura docente, su un rafforzamento del diritto allo studio, sull'abolizione del valore legale del titolo di studio e sulla concessione di una concreta autonomia per gli atenei¹⁰, fu il neo ministro Sullo ad annunciare a mezzo stampa come ormai imminente una riforma in più fasi dell'intero sistema che prendesse in seria considerazione un ampliamento delle strutture universitarie e soprattutto un sensibile incremento del corpo docente.

A cavallo tra la fine del 1968 e i primi mesi del 1969, dunque, tutte le forze politiche apparivano animate dalla comune frenetica ossessione di non essere tagliate fuori dal dibattito sul rinnovamento del sistema universitario nel timore di perdere un'occasione utile per guadagnare consensi elettorali. In questo preciso contesto si inseriscono numerose altre ipotesi di riforma dell'Università, più o meno rigorose, avanzate anche dai partiti d'opposizione tra le quali spiccano quelle a firma rispettivamente del Movimento Sociale¹¹, del Partito Liberale Italiano¹² e del Partito Comunista Italiano¹³.

Proprio in quegli stessi anni, tuttavia, parallelamente alle ipotesi di riforma complessiva dell'Università auspicata dal ministro Sullo e poi ripresa dal successore Ferrari Aggradi¹⁴, seguendo la «ratio dell'urgenza» erano state approvate

⁹ Troviamo descritti sinteticamente i contenuti del ddl. n. 197 *Provvedimenti urgenti per l'Università* in G.B. Scaglia, *Riflessioni sull'istruzione superiore*, «Annali della Pubblica Istruzione», 1968, nn. 4-5, p. 387.

¹⁰ AP, V legislatura, Camera dei Deputati, Discussioni. Seduta 16 dicembre 1968, *Comunicazioni del Governo*, pp. 3126-3140.

¹¹ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti. Seduta 3 luglio 1968, Disegno di legge n. 30, *Modifica dell'ordinamento universitario*.

¹² AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti. Seduta 4 gennaio 1969, Disegno di legge n. 394, *Nuovo ordinamento dell'Università*. Su tale disegno di legge si veda anche Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., p. 201.

¹³ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti. Seduta 11 giugno 1969, Disegno di legge n. 707, *Riforma dell'Università*.

¹⁴ Per un'analisi dei contenuti del ddl. n. 612, *Riforma dell'ordinamento universitario* e per una riflessione sul suo valore si vedano in particolare G. Ricuperati, *Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 5, 2001, pp. 9-30 (in particolare p. 13); Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*

in Italia alcune leggi settoriali destinate a modificare, e in taluni casi anche sensibilmente, l'intero sistema universitario. Innanzitutto, in avvio della quinta legislatura, fu approvata la legge n. 162 del 21 aprile 1969¹⁵, che regolamentava meglio la normativa già esistente sui cosiddetti «presalari», introdotti di fatto con la legge n. 80 del 14 febbraio 1963, ma che furono innalzati a tal punto da divenire dei corposi assegni di studio affidati alle Opere Universitarie dei vari atenei che di lì a poco sarebbero state «regionalizzate»¹⁶. Il provvedimento cercava di rispondere in termini riformisti all'espansione della popolazione universitaria e alle pressioni sociali che gravavano sull'istruzione e l'aumento del salario rappresentò in quel momento l'unica strada percorribile per sostenere il diritto allo studio, pur con i rischi connessi a provvedimenti di tal sorta in fatto di sperpero di denaro pubblico.

Di portata sicuramente ancora più rilevante fu quanto sancito dalla legge n. 910 dell'11 dicembre 1969, non a caso denominata *Provvedimenti urgenti per l'Università*, ma più comunemente nota con il nome di *legge Codignola* (dal nome del deputato socialista che la propose, appunto Tristano Codignola)¹⁷. Seguendo il principio dominante in quel periodo all'interno del dibattito parlamentare, in base al quale l'istruzione superiore veniva concettualizzata operativamente come «un diritto fruibile da tutti i cittadini, [...] ovvero come un servizio *erga omnes*», tale legge, di appena 7 articoli, introduceva delle novità che, approvate «in attesa dell'attuazione della riforma universitaria», avrebbero comunque mutato in maniera inequivocabile il volto dell'Università italiana. Innanzitutto l'art. 1 stabiliva l'apertura indiscriminata degli accessi alle facoltà universitarie, senza tuttavia una preventiva riforma dell'istruzione superiore capace di fornire a tutti gli strumenti per accedere proficuamente all'Università mentre l'art. 2 permetteva allo studente di «predisporre un piano di studi di-

italiana 1946-1986, cit., pp. 160-171; S. Salustri, *L'Università di massa italiana. Tra misure urgenti e riforme parziali (1970-1990)*, in D. Bruni, A. Floris, M. Locatelli, S. Venturini (edd.), *Il cinema come disciplina. L'università italiana e i media audiovisivi (1970-1990)*, Milano, Mimesis, 2020, pp. 25-34 (in particolare 25-26); Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, cit., pp. 119-135.

¹⁵ Legge 21 aprile 1969, n. 162, *Nuove norme per l'attribuzione dell'assegno di studio universitario*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 114, 5 maggio 1969.

¹⁶ Gli assegni furono elevati a 250.000 lire per gli studenti residenti nello stesso comune dell'ateneo e a 400.000 lire per i fuorisede. Sulle forme di assistenza diretta agli studenti si veda la ricostruzione offerta da D. Gentilozzi, *Capaci e meritevoli: il diritto allo studio universitario in Italia e in Europa*, Roma, AsRui, 2016.

¹⁷ Legge 11 dicembre 1969, n. 910, *Provvedimenti urgenti per l'Università*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 314, 13 dicembre 1969. Su tale legge si vedano in particolare G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, pp. 293-296; L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, Bologna, il Mulino, 1982, pp. 292-296; Graziosi, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., pp. 54-56; L. Pomante, *L'Università italiana dalle liberalizzazioni del 1969 al riordino della docenza del 1980*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 524-556.

verso da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore, purché nell'ambito delle discipline effettivamente insegnate e nel numero di insegnamenti stabilito». Di fatto il disposto legislativo fissava la parziale riforma degli ordinamenti didattici con la possibilità per gli studenti di produrre piani di studio individuali che in molti casi avrebbero allineato verso il basso la docenza, premiando gli insegnamenti ritenuti più facili senza fare emergere *curricula realmente innovativi*. Gli atenei si sarebbero trasformati in grandi supermarket della cultura e del sapere, dove ognuno avrebbe potuto scegliere autonomamente tra le varie offerte disponibili per costruire il proprio percorso formativo.

I provvedimenti introdotti dalla legge Codignola in via sperimentale, strizzando l'occhio alle istanze più democratiche e progressiste della contestazione studentesca, finirono nel concreto per acuire nella vita degli atenei il già ben diffuso stato di confusione. Con la liberalizzazione non programmata degli accessi si dava vita ad un'Università chiamata principalmente ad assolvere ad una "funzione sociale", «ovvero assicurare un servizio di rifugio e parcheggio per giovani disoccupati dei quali si allungava lo stato adolescenziale, mentre finiva per affermarsi e prevalere il valore d'uso della condizione studentesca in quanto tale»¹⁸.

Sulle funzioni e sul ruolo da assegnare a questa "nuova" Università che iniziava a farsi spazio si sarebbero interrogati non solo il mondo accademico in senso stretto e quello politico, ma anche numerosi attori della vita civile, economica e sociale della Penisola che non si tirarono indietro nella discussione intorno ad una possibile riforma del sistema universitario italiano, con interventi variegati ed eterogenei, talvolta forse troppo dispersivi, che finirono comunque per coinvolgere anche voci tradizionalmente lontane dall'argomento, come i massimi vertici di Confindustria, fondazioni prestigiose come la Rui e la Agnelli fino a realtà ben radicate nel tessuto produttivo e professionale italiano quali ad esempio il Rotary Club¹⁹.

Proprio sul finire del 1969, infatti, mentre nelle aule parlamentari si discuteva animosamente in vista dell'imminente approvazione della *legge Codignola* che, come ricordato, avrebbe contribuito a modificare sensibilmente il volto del sistema universitario italiano, il Rotary Club di Milano Centro, il più antico distretto Rotary italiano e tra i primi in Europa²⁰, organizzava un importante

¹⁸ Sull'argomento si vedano le interessanti riflessioni offerte in Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 16.

¹⁹ Utile in proposito Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, cit., p. 292. La Fondazione Rui nel 1972 tenne un seminario sul *Sistema emergente di educazione superiore in Italia*, mentre la Fondazione Agnelli due anni prima aveva pubblicato un'inchiesta in due tomi dal titolo *Il docente universitario italiano*.

²⁰ L'istituzione ufficiale del Rotary Club Milano, primo Rotary Club in Italia e tra i primi in Europa, avvenuta il 20 dicembre 1923, fu il risultato dell'iniziativa di un piccolo gruppo di entusiasti promotori, tra i quali l'ingegnere irlandese Leo Giulio Culleton, lo scozzese James Henderson, vicepresidente della Cucirini Cantoni Coats, l'inglese Reginal Price Mountney, corrispondente finanziario del Manchester Guardian, il canadese Wendell Clark, commissario del Governo del

convegno dal titolo *Università, Problemi e Proposte* che si tenne l'8 e 9 novembre 1969 nella città meneghina e che vide la partecipazione, oltre che di insigni docenti universitari, anche di umanisti, uomini di cultura e di scienza, industriali ed operatori economici²¹. Obiettivo di tale incontro, come dichiarato dall'allora presidente rotariano Giuseppe Lauro nel saluto introduttivo dell'evento, era quello di volgere uno sguardo attento all'Università

libera palestra di discussione, perché le conoscenze specifiche, le esperienze, e le anticipazioni di menti illuminate possano fondersi, riunirsi, completarsi per creare le basi di future analisi e costituire, come nei nostri voti, elementi di consultazione, e forse di meditazione per chi deve, compito difficile ma affascinante, concretare norme e ordinamenti atti a preparare, dai giovani di oggi, i capi di domani. Non la pretesa di formulare direttive, ma la coscienza di creare un'utile disanima, non l'illusione di risolvere pesanti situazioni, ma la certezza di portare una parola meditata, non inutile sfoggio oratorio, ma la concretezza di valide²².

Un convegno, dunque, quello milanese, dedicato ad un «problema fondamentale della vita della nazione», ossia contribuire a rendere l'Università il luogo «più adatto» per la formazione della futura classe dirigente italiana, tema che non poteva né doveva essere lasciato ad esclusivo appannaggio del solo mondo politico ma che avrebbe dovuto coinvolgere sia il mondo accademico, ben rappresentato all'interno del Rotary, sia l'intera società civile nella sua accezione più selezionata e della quale lo stesso Rotary era la più palese espressione.

L'incontro del 1969 si articolò così su due giornate nelle quali si susseguirono ben undici relazioni, tenute in prevalenza da docenti universitari (italiani ma anche stranieri) ma non solo. Infatti, accanto ai qualificati contributi di accademici quali quello dello psicologo Leonardo Ancona (Università Cattolica di Roma) sull'impatto della psicologia nell'insegnamento universitario, del politologo Gianfranco Miglio (Università Cattolica di Milano) sulla trasformazione dell'Università in quella fase storica così delicata, dell'architetto Lodovico Barbiano di Belgiojoso (Politecnico di Milano) sul problema del proliferare delle sedi universitarie, del fisico Enrico Medi (Università di Roma "La Sapienza") sulla formazione della futura classe dirigente, del pedagogista Aldo Visalberghi (Università di Roma "La Sapienza") sui problemi e sulle possibili soluzioni da adottare per il sistema universitario italiano e del politologo e filosofo Louis Henry Masotti (Università di Cleveland in Ohio) sul sistema universitario ame-

Canada e l'avvocato Achille Bossi. A questo gruppo di promotori, che si erano riuniti più volte tra i mesi di giugno e di dicembre 1923, si aggiunsero altre persone che risultarono presenti alla seduta di fondazione del 20 dicembre. Per una storia del Rotary Club di Milano si veda <<https://www.rotarymilano.it/stories/storia-del-rotary-club-milano>> (ultimo accesso: 10.02.2023).

²¹ Gli atti completi di tale convegno furono pubblicati in un volumetto oggi poco noto dal titolo *I Convegno promosso dal Rotary Club di Milano Centro sui problemi dell'Università*, Milano, Arti Grafiche Crespi & Occhipinti, 1970.

²² *Ibid.*, p. 4.

ricano²³, presentarono una propria dettagliata ed interessante relazione anche esponenti dell'alta cultura del tempo (ma non accademici), del mondo studentesco, nonché dell'imprenditoria. Di qui le relazioni di Pierre Dufour (direttore del Centro Culturale Francese di Milano) sui problemi dell'Università francese, di Silvio Ceccato (direttore del Centro di Cibernetica di Milano) sugli anacronismi e le prospettive del sistema universitario italiano, di Andrea Muller (studente universitario) sul rapporto tra società e Università, di John O'Brien (direttore regionale del British Institute di Milano) sulla situazione delle università in Gran Bretagna e di Armando Frumento (dirigente industriale) sul necessità di un'Università adeguata al moderno mondo dell'impresa²⁴. Oltre alle canoniche relazioni fin qui ricordate, fu altresì concesso ad altri docenti non incardinati, studenti e liberi professionisti del territorio lombardo di intervenire con delle brevi comunicazioni che si presentavano sia come delle considerazioni su taluni aspetti sviscerati nelle relazioni principali sia, in altri casi, quale rapida presentazione di personali punti di vista sul tema della "questione universitaria"²⁵.

Pur riconoscendo alla maggiorparte degli interventi inseriti nel programma una certa rilevanza all'interno dell'acceso coevo dibattito circa il cambio di assetto istituzionale dell'Università italiana dopo le contestazioni studentesche, risulta particolarmente interessante soffermarsi sull'autorevole relazione di Gianfranco Miglio, allora docente di Scienza politica e preside della Facoltà di Scienze politiche e sociali presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano²⁶. Il professore comasco, in occasione del convegno milanese, riuscì più di

²³ Questi i titoli completi delle relazioni presentate da docenti universitari: *L'impatto della psicologia nell'insegnamento universitario e nella cultura umana* (Leonardo Ancona), *La trasformazione delle università e l'iniziativa privata* (Gianfranco Miglio), *Il problema delle sedi universitarie: ipotesi e proposte* (Lodovico Barbiano di Belgiojoso), *Prepararsi per il domani* (Enrico Medi), *Università: problemi e proposte* (Aldo Visalberghi), *Il sistema universitario americano: problemi e prospettive* (Louis Henry Masotti).

²⁴ Questi i titoli completi delle relazioni presentate da imprenditori, esponenti illustri della cultura del tempo ma non accademici e da studenti: *I problemi dell'Università francese: crisi di struttura o crisi di cultura?* (Pierre Dufour), *Università: anacronismi e prospettive* (Silvio Ceccato), *Università e società: due mondi comunicanti che si condizionano reciprocamente* (Andrea Muller), *Le università in Gran Bretagna* (John O'Brien), *Università moderna anche per l'industria moderna* (Armando Frumento).

²⁵ Al convegno intervennero anche: Elio Baldacci, Italo Bertolini, Gerardo Broggin, Marcello Cesa-Bianchi, Remo Faustini, Emilio Gatti, Enrico Gatti, Franco Grimme, Emilio Isotta, Salvatore Magri, Carlo Felice Manara e Nicolò Massa.

²⁶ Gianfranco Miglio è stato un costituzionalista e politologo italiano. Ha maturato l'intera carriera universitaria presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, insegnando nella facoltà di scienze politiche (di cui è stato preside per molti anni) diverse discipline storiche, giuridiche e internazionaliste, oltre che Scienza politica e Dottrina dello Stato. Eletto deputato al Parlamento nel 1994 nelle liste della Lega Nord, è in seguito (dal 1996) confluito nel gruppo misto. A lui si deve gran parte delle elaborazioni teoriche dell'iniziale progetto federalista proposto (sul piano politico) dalla Lega. Su di lui si veda l'esauritivo profilo bio-bibliografico redatto da Alessandro Campi, Miglio, Gianfranco, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Treccani, 2010, Vol. 74, pp. 365-368.

altri a proporre una lucida analisi sulla difficile fase di transizione attraversata in quegli anni dal sistema universitario italiano, proponendo delle chiavi di lettura sulle prospettive future dell'Università italiana che, se apparse eccessivamente «visionarie» in quegli anni, si sarebbero tuttavia rivelate quanto mai realistiche e fondate nei decenni successivi.

In particolare, dopo aver contestato agli storici dell'Università del Novecento di essersi colpevolmente troppo a lungo soffermati soprattutto sulla storia delle discipline, sui contenuti degli insegnamenti e sulle metodologie didattiche, tralasciando invece riflessioni serie e costruttive su temi delicati quali ad esempio la connessione tra l'istituzione universitaria e il contesto politico-sociale in cui essa, epoca dopo epoca, andava a collocarsi, Miglio sottolineava come il primo vero cambio di fisionomia per il sistema universitario italiano era stato imposto, ancor prima delle contestazioni studentesche del Sessantotto, dalle richieste provenienti dallo sviluppo industriale e dall'affermarsi anche in Europa di un "modello americano" che avevano lentamente trasformato l'Università da «scuola superiore» in una grande «scuola di mestiere», atta a «produrre» figure sempre più funzionali alle esigenze dell'economia. Secondo Miglio, infatti,

l'industria moderna esige il tecnico al posto dell'operaio, l'ingegnere al posto del tecnico, lo scienziato al posto dell'ingegnere; e questo generale 'scorrimento' (che alla base vede l'operaio non qualificato sostituito dalla macchina) è imposto, come tutti sanno, dalla crescita delle conoscenze e dallo sviluppo tecnologico: cioè da una forza invincibile perché è tutt'uno con l'evoluzione della specie.

Proprio per questo motivo, quale prima conseguenza di tale fenomeno,

l'Università è stata costretta a diventare improvvisamente una gigantesca scuola tecnica a carattere essenzialmente professionale, 'di mestiere'; ma ciò comporta una dilatazione assolutamente abnorme delle sue strutture, e, sopra tutto, l'eliminazione della sua natura di scuola 'superiore'²⁷.

Non meno banale ma, anzi, altrettanto pertinente, anche la seconda conseguenza individuata da Miglio, in virtù della quale l'Università, al fine di soddisfare le richieste provenienti dal mondo del lavoro, si stava progressivamente trasformando in una struttura erogatrice di «istruzione permanente», volta principalmente ad aggiornare periodicamente i suoi studenti, anche una volta laureati, con il preciso obiettivo di renderli pronti davanti alle sollecitazioni provenienti dal tessuto economico e produttivo del Paese. Secondo il docente della Cattolica, pertanto,

non basta più avere frequentato una volta l'Università (o le altre scuole professionali a ciclo compiuto): più andremo avanti e più a scuola bisognerà tornarci periodicamente; e si

²⁷ I passi e le citazioni riportati d'ora in avanti tra virgolette basse sono tutti rintracciabili nel documento riportato nell'*Appendice documentaria*.

finirà di 'andare a scuola' soltanto quando si uscirà dalla vita attiva. Per effetto di questa trasformazione l'Università si avvia a perdere, con il riferimento ad un periodo determinato e concluso del ciclo scolastico, la sua identità: appare destinata a dissolversi in un sistema complesso ed universalmente segmentato di istituzioni scolastiche intercambiabili ed in continuo adeguamento alle esigenze della vita produttiva.

Sulla scia di tali riflessioni Miglio arrivava quindi a vaticinare per il sistema universitario italiano un futuro che, a distanza di oltre cinquanta dal seminario rotariano di Milano, può dirsi oggi quanto mai realisticamente realizzatosi. L'Università, infatti, secondo Miglio, si sarebbe in breve tempo trasformata, anche a seguito dell'allora imminente liberalizzazione degli accessi (evento praticamente coevo allo svolgimento dell'incontro milanese) e dell'incontrollato ma inevitabile proliferare di troppe nuove sedi, in luogo deputato quasi esclusivamente alla didattica con l'inevitabile depauperamento della ricerca *tout court*, trasformando gli atenei della Penisola in strutture sempre più simili a scuole secondarie, se non addirittura professionali, secondo un processo irreversibile di licealizzazione dell'istruzione superiore con conseguente metamorfosi dei professori universitari da «autentici scienziati» ad «esercito di insegnanti», se non addirittura di «modesti didatti».

Evidente è, in primo luogo, la moltiplicazione delle Università come strutture didattiche: la 'massificazione', cioè, si traduce in una 'provincializzazione' delle Università, concepite come scuole professionali di base. Questo sviluppo ne produce a sua volta un altro di enorme importanza: un movimento a forbice tra 'didattica' e 'ricerca scientifica'. [...] Il movimento 'a forbice' tra 'didattica' e 'ricerca' distrugge le basi dell'Università tradizionale anche perché approfondisce irreparabilmente la distinzione fra 'insegnanti' e 'ricercatori': nelle sempre più numerose Università di domani – trasformate in scuole professionali 'di base' e strutturate 'in serie' – vi saranno eserciti di 'insegnanti', ma certo sempre meno autentici 'scienziati'.

Tale situazione, unita all'oggettiva impossibilità di «soddisfare in modo sistematico il diritto allo studio a tempo pieno di tutti i giovani», secondo la preveggenza chiave di lettura offerta dal professore lombardo, avrebbe modificato inesorabilmente nel corso degli anni anche la figura dello studente universitario il quale, da «studente puro» alla ricerca del sapere e di una formazione culturale e scientifica di alto livello, avrebbe lasciato il posto alla nuova e sempre più pressante figura dello «studente lavoratore» preoccupato principalmente di entrare anzitempo nella catena economia del Paese e di ottenere «per tempo l'indipendenza finanziaria».

Per questa via presto non scomparirà – come molti si attendono – la figura dello studente-lavoratore, ma quella invece dello studente 'puro': noi andiamo incontro ad un assetto in cui, dopo i sedici-diciotto anni (in conseguenza anche dell'accorciarsi degli orari di lavoro e della rarefazione dei lavori 'pesanti') vi saranno soltanto lavoratori-studenti; e una parte del reddito prodotto da costoro servirà sia a finanziare l'imponente estensione delle attrezzature scolastiche, sia a 'pagare' le ore dedicate allo studio anziché alla produzione.

Gli scenari prospettati da Miglio al seminario organizzato dal Rotary Club di Milano Centro, nell'ormai lontano novembre del 1969, di fatto annunciavano in maniera neppure troppo velata una lenta "morte" dell'Università tradizionale, intesa quale luogo depositario di «alta cultura» per antonomasia e centro deputato alla formazione della nuova classe dirigente. Al suo posto si sarebbe fatto spazio un sistema di istruzione superiore aperto alle masse, animato dall'ansia di soddisfare, spesso senza tuttavia riuscirci, le richieste del mondo del lavoro, probabilmente con «quadri didattici alla lunga proporzionati alle nuove dimensioni della sua popolazione scolastica» che tuttavia «corrisponderanno qualitativamente al nuovo declassato ruolo dell'Università quale 'scuola di mestiere'».

Giunti a questo punto – sottolineava Miglio – dobbiamo riconoscere che ritrovare nel sistema scolastico verso cui siamo avviati i resti di quella che fu – ed è in parte ancora – l'Università tradizionale, sarà presto un compito da archeologi. Ciò accadrà anche perché a distruggere questa antica istituzione non concorrono soltanto gli sviluppi scolastici, sui quali ho richiamato finora la vostra attenzione: indipendentemente da questi ultimi, infatti, è in corso – ed ha raggiunto ormai uno stadio molto avanzato – un parallelo progressivo svuotamento della funzione culturale dell'Università e del ruolo egemonico che agli atenei è a lungo spettato nella formazione dell'opinione delle 'classi dirigenti'.

Appendice documentaria

La trasformazione delle università e l'iniziativa «privata»²⁸

Prof. Gianfranco Miglio

Professore ordinario e preside della Facoltà di Scienze politiche e sociali
dell'Università Cattolica di Milano

Se, malgrado l'alluvione di 'rapporti', di inchieste e di scritti d'ogni genere, non si è ancora arrivati ad avere idee abbastanza chiare, e generalmente condivise, su quanto sta accadendo da qualche anno nelle Università, e quindi nel sistema occidentale di istruzione 'superiore', ciò dipende, a mio modo di vedere, dal fatto (e potrebbe sembrare un paradosso) che, nel considerare questo complesso nodo di problemi, si sono adottati, e si continuano ad adottare, metodi scientificamente non corretti, o addirittura metodi non-scientifici, perché viziati da preoccupazioni ideologiche e deontologiche d'ogni genere. In primo luogo non si è voluto o saputo stabilire il necessario collegamento fra l'analisi dei problemi attuali dell'Università e la conoscenza dello sviluppo storico dell'Università medesima. Gli storici dell'Università, infatti, anziché studiare quest'ultima nel suo significato fondamentale, come 'istituzione' connessa con il contesto politico-sociale, hanno preferito dedicarsi, per generazioni, ad indagare invece, accanto alle particolarità delle procedure didattiche, i 'contenuti', le discipline insegnate e le loro trasformazioni.

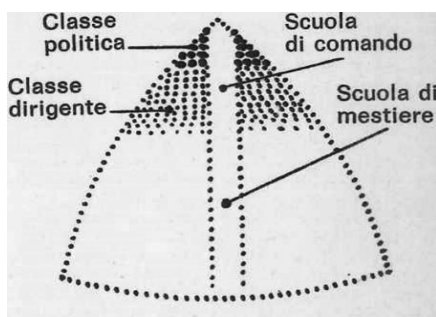
Così hanno finito per non rendersi conto che i 'contenuti' non sono mai per sé determinanti, ma che decisiva è se mai la loro utilizzazione: la dialettica abelardiana, la retorica umanistica, la sociologia di oggi, sono soltanto momenti strumentali di una vicenda essenzialmente politica: perché le istituzioni di istruzione 'superiore' sono, prima d'ogni cosa, il luogo in cui si formano le classi dirigenti, e, con la dinamica dei rapporti fra quelle e la classe politica, si prepara in buona parte il destino di quest'ultima.

Ma se da una parte gli storici, non avendo pienamente afferrato il significato politico dell'Università, non hanno aiutato gran che gli specialisti dei problemi attuali dell'Università medesima, bisogna anche riconoscere che questi ultimi non fanno generalmente proprio nulla per collocare in prospettiva storica l'oggetto dei loro studi. Basta aprire uno qualsiasi dei loro libri per constatarlo. Ora, io non intendo affermare sbrigativamente che il destino dell'Università sia scritto nella sua storia: ma quello che dirò stamani porterà probabilmente molto vicino ad una conclusione di questo genere.

Un altro errore di metodo, in cui sono caduti tanto gli specialisti dei problemi universitari attuali quanto gli storici degli atenei, è costituito da una sostanziale sottovalutazione dello stretto rapporto dinamico intercorrente fra le trasformazioni dell'Università e le modificazioni della istruzione 'professionale', anzi delle vere e proprie scuole 'di mestiere'.

A questo punto io sono costretto a servirmi di una immagine grafica.

²⁸ G. Miglio, *La trasformazione delle università e l'iniziativa privata*, in *I Convegno promosso dal Rotary Club di Milano Centro sui problemi dell'Università*, cit., pp. 10-21.



Pic. 1

Ogni società organizzata presenta, per ragioni biologiche, la struttura di una piramide. La piramide può assumere forme diverse, ma senza mai perdere nella parte superiore il suo carattere, appunto, di piramide. Al vertice di questa struttura si colloca una classe politica, cioè un gruppo più o meno esteso, in parte munito di potere decisivo, e in parte in attesa di ottenerlo; al di sotto di questo vertice esiste uno strato (che io ritengo determinante nella dinamica dei rapporti tra classe politica e seguito) composto di 'aiutanti di professione': tecnici del potere e del governo, e delle varie attività di cui questi si valgono, sono quelli che noi indichiamo con l'espressione corrente di "classe dirigente" (per distinguerla dalla 'classe politica' propriamente detta).

In ogni convivenza appena organizzata appaiono strutture destinate a trasmettere le conoscenze: cioè i mezzi con i quali si esercita un mestiere o si esercita il comando entro quella determinata struttura sociale.

Se nella immagine testé delineata proviamo a collocare graficamente le istituzioni scolastiche, noi abbiamo, muovendo dal basso: istituzioni volte a stimolare capacità produttive (e cioè 'mestieri' nel senso stretto della parola, e 'professioni') e, successivamente – con un passaggio a seconda dei casi più o meno netto – istituzioni volte a produrre tecniche e strumenti di comando e governo.

Qual è la differenza fondamentale tra questi due tipi di istruzione? Che nelle istituzioni che io chiamo 'scuole di mestiere', le conoscenze sono non solo prevalentemente 'pratiche' ma anche fortemente specializzate; mentre le istituzioni di tipo 'superiore' forniscono strumenti e mezzi (cioè 'metodi') dal largo raggio di azione e dalla larga possibilità di conversione.

Comanda in una azienda o in una struttura politica chi è in grado di conoscere, maneggiare e padroneggiare il maggior numero di settori particolari. Il comando è tanto più solido quanto più larga è la possibilità di controllo e padronanza del campo cui si rivolge. Per converso, quanto più sono specializzati (e quindi efficienti) un servizio, una prestazione, tanto più chi li produce è condizionato dal sistema politico e dalla struttura associata in cui vive.

Nello sviluppo storico noi possiamo individuare diversi modi-di essere dell'istruzione 'superiore'; l'Università appunto è la colonna centrale del sistema di istruzione 'superiore' creatosi nella costellazione temporale di cui noi facciamo parte: cioè dell'età medioevale-moderna di cui la nostra epoca è soltanto una propaggine.

Ma la considerazione più importante che va fatta a proposito dello schema propostovi è che il confine fra scuola 'di mestiere' e scuola 'di comando', fra istruzione 'professionale' in senso stretto e istruzione 'superiore', si sposta continuamente nel corso del tempo; vedremo subito infatti che è proprio uno spostamento di questo genere il principale responsabile della crisi in cui versa oggi l'Università.

Lo sviluppo del mondo 'moderno' ha prodotto una lenta espansione della scuola 'di mestiere' rispetto alla scuola 'di comando': della scuola cioè in cui si insegnano tecniche particolari e 'professionali' rispetto alla scuola in cui si insegnano metodi generali di organizzazione e controllo globale della società. Una lenta espansione che, spingendo 'in su' l'istruzione 'superiore', ha prodotto una diversa strutturazione della così detta 'ricerca'.

Quando noi discutiamo di 'ricerca', parliamo spesso senza avvedercene, di due cose sostanzialmente diverse. C'è in primo luogo la ricerca a carattere pratico, la quale appartiene all'ordine della scuola 'di mestiere'. Nell'Università moderna si verifica una dilatazione continua della ricerca 'operativa', delle cosiddette 'scienze applicative'; bene: questo tipo di ricerca non è peculiare all'Università in senso stretto: appartiene infatti, come ho detto, alla scuola 'di mestiere'. C'è in secondo luogo la ricerca relativa ai mezzi di dominio: per esempio la costruzione delle ideologie, la critica o la legittimazione del potere esistente, l'elaborazione delle tecniche di governo e l'allenamento al potere; questo tipo di 'ricerca' è stato fino ad ora peculiare all'Università, in quanto scuola 'superiore'. L'espansione della scuola 'di mestiere', rispetto e dentro alla scuola 'superiore', ha avuto però un valore diverso nelle varie parti dell'Occidente (l'Università, superfluo forse ricordarlo, è una istituzione tipicamente occidentale). Negli Stati Uniti, per esempio, le esigenze dell'applicazione pratica sono sempre state particolarmente dominanti. Il presidente della Cornell University, J.A. Perkins (*The University in Transition*), dopo aver osservato che nell'Università vi sarebbero tre 'momenti' essenziali – il momento della ricerca delle nozioni, il momento della loro trasmissione, e il momento infine della loro utilizzazione – sostiene che soltanto negli Stati Uniti si è realizzato un perfetto equilibrio fra i tre momenti: perché in Inghilterra sarebbe prevalso, col predominio della funzione educativa, il momento della 'trasmissione', mentre nelle Università tedesche si sarebbe accentuato invece il momento della 'ricerca'.

Noi tutti sappiamo e constatiamo invece che l'Università americana è sempre stata una grossa scuola 'di mestiere'; perché il saldo predominio di un 'establishment' impregnato di concezione puritana, e di una classe dirigente che non si è mai formata principalmente nelle Università (ma nel 'business' e nelle famiglie) hanno confinato l'Università stessa al puro ruolo appunto di scuola 'di mestiere'. E tutti sappiamo come la ferma ostilità a ricerche di cui non si veda bene il fine pratico e l'utilità per il 'sistema', abbia consentito agli atenei statunitensi di neutralizzare, almeno in un primo tempo, gli effetti della massiccia invasione di scienziati di conio europeo prodottasi nel loro seno in seguito alle persecuzioni razziali degli ultimi anni Trenta nei paesi di lingua tedesca. Ho detto «in un primo tempo» perché sono convinto che fra gli effetti secondari e differiti di quel trapianto – dal quale dipende certo in elevata misura il grande decollo scientifico americano della metà del secolo – si debbano situare anche le inquietudini e le contraddizioni che hanno scosso recentemente il mondo studentesco ed accademico di quel paese.

Ma torniamo al nostro tema principale. Ho parlato di una lenta espansione della scuola 'di mestiere' (e badate che io colloco nella categoria delle scuole 'di mestiere' tutte le strutture volte a fine applicativo, a fine produttivo); ebbene: il ritmo di questa espansione, negli ultimi trent'anni si è enormemente accelerato. La causa di questa mutazione decisiva è la stessa che sta travolgendo tutte le istituzioni 'moderne' a cominciare da quelle politiche: è lo sviluppo della civiltà industriale. Sono proprio le esigenze dello stadio cui è pervenuta la civiltà industriale che provocano e impongono, con l'espansione accelerata della scuola 'di mestiere', il fenomeno comunemente denominato 'massificazione delle Università'.

Dietro a questa espressione sta infatti un fenomeno irreversibile: oggi, e sempre più, l'industria moderna esige il tecnico al posto dell'operaio, l'ingegnere al posto del tecnico, lo scienziato al posto dell'ingegnere; e questo generale 'scorrimento' (che alla base vede l'operaio non qualificato sostituito dalla macchina) è imposto, come tutti sanno, dalla crescita delle conoscenze e dallo sviluppo tecnologico: cioè da una forza invincibile perché è tutt'uno con l'evoluzione della specie.

Prima e fondamentale conseguenza di questo fenomeno: l'Università è stata costretta a diventare improvvisamente una gigantesca scuola tecnica a carattere essenzialmente professionale, 'di mestiere'; ma ciò comporta una dilatazione assolutamente abnorme delle sue strutture, e, sopra tutto, l'eliminazione della sua natura di scuola 'superiore'.

Ma c'è una seconda conseguenza dello sviluppo industriale da mettere in conto, perché egualmente decisiva. Fino al primo quarto del secolo ventesimo, il ritmo di invecchiamento delle cognizioni coincideva 'grosso modo' con l'arco di vita di una persona; vale a dire: uno specialista – un tecnico della produzione, un professionista, cioè un membro della 'classe dirigente' – invecchiava 'professionalmente' (cioè come 'specialista') praticamente con lo stesso ritmo con il quale invecchiava biologicamente; quando giungeva al limite della sua vita, era anche superato il bagaglio di mezzi culturali, di cognizioni, di tecniche di cui disponeva.

Questa situazione è ora rapidamente e totalmente mutata; in pratica oggi una persona che completi a venti-ventidue anni gli studi, se non si 'aggiorna' continuamente – cioè se non si tiene al corrente dei nuovi sviluppi tecnici e scientifici che si producono nel suo ramo – a trenta-trentacinque anni è già quasi 'superata'. Si radica qui l'esigenza sempre più imperiosa di una istruzione 'permanente'; non basta più avere frequentato una volta l'Università (o le altre scuole professionali a ciclo compiuto): più andremo avanti e più a scuola bisognerà tornarci periodicamente; e si finirà di 'andare a scuola' soltanto quando si uscirà dalla vita attiva. Per effetto di questa trasformazione l'Università si avvia a perdere, con il riferimento ad un periodo determinato e concluso del ciclo scolastico, la sua identità: appare destinata a dissolversi in un sistema complesso ed universalmente segmentato di istituzioni scolastiche intercambiabili ed in continuo adeguamento alle esigenze della vita produttiva.

Si deve, principalmente anche se non esclusivamente, ai due fenomeni che ho testé brevemente indicato, se l'Università occidentale appare manifestamente destinata a concludere nel nostro tempo il suo plurisecolare cammino. Questa non è una prospettiva catastrofica: almeno io non la considero assolutamente tale. Prima dell'Università altre strutture, altri organismi hanno provveduto alla trasmissione delle cognizioni ed hanno svolto il ruolo di 'scuole superiori': dopo l'Università altre strutture, altri orga-

nismi faranno altrettanto. Ciò che importa è cogliere e seguire il ritmo per il quale le istituzioni si trasformano incessantemente.

Torniamo dunque al duplice sviluppo che minaccia l'Università e vediamo come queste due forze operino in concreto.

Evidente è, in primo luogo, la moltiplicazione delle Università come strutture didattiche: la 'massificazione', cioè, si traduce in una 'provincializzazione' delle Università, concepite come scuole professionali di base. Questo sviluppo ne produce a sua volta un altro di enorme importanza: un movimento a forbice tra 'didattica' e 'ricerca scientifica'. Nell'Università, fino ad una generazione fa, la formazione della classe dirigente (e delle professioni superiori) avveniva attraverso il contatto con la ricerca scientifica: si imparava assistendo, e in misura varia partecipando, alla ricerca scientifica. Questa simbiosi fra 'didattica' e 'ricerca', resa possibile dal numero ridotto degli allievi, era però difficile e precaria: perché le esigenze e le procedure della didattica e le esigenze e le procedure della ricerca scientifica sono orientate in senso del tutto opposto.

Infatti, la funzione didattica, in presenza di una grande massa di discenti, esige il frazionamento di questi ultimi (si insegna meglio a pochi al-lievi seguendoli singolarmente), e quindi postula molti nuclei universitari decentrati in prossimità dei luoghi dove gli studenti vivono.

La ricerca scientifica, invece, esige una costante concentrazione dei mezzi più avanzati e dei cervelli più forti. Vi siete mai domandati perché in passato, nei diversi campi della ricerca, ben difficilmente si sia vista primeggiare più di una sola Università contemporaneamente? Ciò accadde, ed accadrà sempre, perché l'avanzamento più pronunciato (e quindi decisivo) di un determinato fronte della scienza si produce là dove si sono raccolti (o sono stati richiamati) i più intraprendenti e 'dotati' specialisti del ramo, e dove si trovano gli strumenti di ricerca più moderni.

Per citare un esempio a tutti accessibile e quasi popolare non ho che da ricordare le vicende relative alla scoperta della struttura molecolare del DNA, raccontate da James Watson nel suo memorabile libro *The Double Helix*, e le considerazioni fatte da Brian Medawar, nella «New York Review of Books», a proposito delle condizioni che resero possibile quella impresa.

Il movimento 'a forbice' tra 'didattica' e 'ricerca' distrugge le basi dell'Università tradizionale anche perché approfondisce irreparabilmente la distinzione fra 'insegnanti' e 'ricercatori': nelle sempre più numerose Università di domani – trasformate in scuole professionali 'di base' e strutturate 'in serie' – vi saranno eserciti di 'insegnanti', ma certo sempre meno autentici 'scienziati'.

Questo processo assumerà senza dubbio un ritmo meno accelerato nei paesi – come gli Stati Uniti – in cui la presenza di un efficiente sistema di scuole professionali intermedie e la tradizionale vocazione 'pratica' della ricerca, hanno assicurato a quest'ultima spazio e strutture abbastanza garantite. Ma proprio qui la ci-viltà industriale innesca e sospinge un'altra delle sue grandi trasformazioni. Clark Kerr, nel suo notissimo libro *The Uses of the University* – ma riprendendo per la verità una idea di Allan Nevins – descrive un essenziale mutamento che si sta producendo nel panorama scolastico del suo paese. Fino a non molto tempo fa si avevano laggiù grandi Università torreggianti come solitarie cime, e fra queste un complesso di basse colline – le istituzioni scolastiche minori –. Oggi invece si formano ed emergono delle estese 'cordigliere', costituite da diverse Università collegate fra di loro per le esigenze della ricerca 'applicata'. Esistono

in-fatti attrezzature scientifiche di costo così elevato che possono essere acquistate ed utilizzate soltanto da consorzi di Università; il raggruppamento è inoltre imposto dalla razionalità della divisione dei compiti. Kerr indica, sulla carta degli Stati Uniti, tre 'cordigliere' già formate ed una che si sta profilando: la prima va da Boston a Washington; un'altra è il famoso complesso della costa Californiana da Berkeley a Los Angeles; la terza è quella costituita da Chicago e dalle così dette 'Big Ten'; l'ultima emerge gradualmente nell'area del Texas e della Louisiana.

Il Presidente dell'Università di California osserva giustamente che questa trasformazione di-strugge la tradizionale 'autonomia' dell'Università: ed assimilando la struttura dell'istruzione professionale superiore a quella dei grandi complessi industriali, mette in crisi l'immagine antica e venerata dell'ateneo come solitario 'monastero' dedicato alla 'pura' ricerca scientifica. Ma questo mito della ricerca 'pura' (contro il quale ha recentemente scritto una caustica, bella pagina nella sua *Art of the Soluble* il biologo Brian Medawar) questo mito della 'torre d'avorio', dello 'studio per lo studio' – che è una cosa diversa dal 'distacco' dello scienziato, e dall' 'oggettività' del momento conoscitivo, della scoperta' scientifica – sta cadendo in pezzi sotto la spinta anche e sopra tutto di ben altra pressione: l'impossibilità di soddisfare in modo sistematico il 'diritto allo studio' col mandare a scuola tutti i giovani, a tempo pieno anche per quegli anni in cui ora si va all'Università.

Una impossibilità che dipende in primo luogo da ragioni economiche oggettive (nessuna comunità potrebbe sopportare la 'improduttività' di una fascia così larga della popolazione potenzialmente attiva), e in secondo luogo dalla tendenza dei giovani ad ottenere molto per tempo l'indipendenza finanziaria.

Per questa via presto non scomparirà – come molti si attendono – la figura dello studente-lavoratore, ma quella invece dello studente 'puro': noi andiamo incontro ad un assetto in cui, dopo i sedici-diciotto anni (in conseguenza anche dell'accorciarsi degli orari di lavoro e della rarefazione dei lavori 'pesanti') vi saranno soltanto lavoratori-studenti; e una parte del reddito prodotto da costoro servirà sia a finanziare l'imponente estensione delle attrezzature scolastiche, sia a 'pagare' le ore dedicate allo studio anziché alla produzione.

Un altro importante mutamento – sempre imposto dall'evoluzione della civiltà industriale – concerne il carattere 'specializzato' degli studi 'superiori'. L'accelerazione dell'evoluzione scientifica e tecnica, infatti, provocando una continua ed imponente espansione delle conoscenze, restringe sempre più il campo 'professionale' che può essere effettivamente padroneggiato da un qualsiasi specialista. Tale tendenza, peraltro, è contrastata (ma solo apparentemente) da una opposta esigenza: quella di poter continuamente 'riqualificare' il personale impiegato nei processi produttivi in modo da tener dietro alle mutazioni tecniche ed alle trasformazioni delle domande e dei mercati; una simile necessità esclude infatti le specializzazioni eccessivamente 'rigide' e postula una scuola di base relativamente 'generica'.

Si ingannano però coloro i quali pensano che quest'ultima tendenza controbilanci e compensi la spinta generale alla 'specializzazione', individuata or ora come fenomeno di fondo: la verità è che, dal punto di vista 'professionale', nessuno può evitare delle scelte irreversibili, e la polivalenza della preparazione 'di base' è soltanto un fatto interno ad un determinato ramo della specializzazione: è insomma mobilità relativa, perché confinata a settori che l'espansione generale dello scibile rende relativamente

sempre più ristretti. E questa marcia incessante verso la specializzazione ‘professionale’ costringe l’Università ad abbandonare sempre più il suo ruolo di ‘scuola superiore’: cioè di scuola in cui invece si dovrebbe imparare a coordinare e a dirigere gli ‘specialisti’, cioè a comandare.

Ma, senza dubbio alcuno, il sovvertimento più profondo della struttura secolare dell’Università è quello generato dall’imporsi della già ricordata ‘scuola permanente’ e dalle implicazioni di essa: perché per questa via l’istruzione professionale ‘superiore’ sfugge dalle mani dei pubblici poteri tradizionali e passa in quelle delle corporazioni produttive e dei ‘servizi’ aziendalizzati.

Già la specializzazione ‘per ramo’ delle Università ‘provincializzate’ – cioè trasformate in scuole tecniche locali ‘di base’ – non potrà non essere collegata alle unità produttive prevalenti nel territorio ed alle loro esigenze; ciò accadrà anche per l’anticipato rapporto di lavoro che, come si è visto, finirà per legare tutti gli studenti al di sopra dei sedici-diciotto anni ai servizi o alle unità produttive. Ma la connessione con queste ultime diventerà strettissima ap-punto per quanto concerne la scuola ‘permanente’; i corsi periodici di aggiornamento, in-fatti, dovranno avere contenuti, livelli, articolazioni specialistiche e cadenze cronologiche di-verse a seconda dei diversi settori applicativi. La ‘scuola permanente’ sarà quindi necessaria-mente interna ai grandi gruppi, alle grandi unità produttive ed ai grandi servizi, ed interna ai consorzi che le aziende minori, affini per ramo produttivo, saranno costrette a costituire per questo fine se vorranno sopravvivere. E noto di passaggio che la prospettiva di una eccessiva specializzazione pratica non si presenterà, considerato l’interesse che le unità produttive – come si è già visto – avranno sempre ad assicurarsi la più ampia convertibilità delle prestazioni personali.

Comunque nell’assetto testé descritto e nel suo processo di formazione, non è possibile scorgere alcun elemento che implichi l’intervento dei pubblici poteri: a meno di non intendere questi come strutture territorialmente specificate e collegate con il sistema economico-produttivo localmente predominante (Länder, ‘regioni’). La ‘scuola di Stato’ nazionale tramonta perché viene meno il suo secolare presupposto: la uniformità dei contenuti, un tempo postulata e resa possibile da uno scibile in ancor lenta specificazione e quindi relativamente conseguibile.

Ai poteri pubblici tradizionali (‘statali’) resterà forse l’istruzione non differenziata: cioè la scuola unitaria dell’obbligo protratta fino ai se-dici-diciotto anni, e nella quale soltanto si otter-ranno titoli ‘legali’, non come attestati di me-rito, ma come prove di doveri assolti e di se-lezioni attitudinali avvenute. Ho detto “forse” perché non credo all’avvenire di un Ministero ‘nazionale’ della istruzione, di tipo tradizionale, ma piuttosto a quello di una azienda ‘pubblica’ in cui le compagnie (sindacati) degli insegnanti pattuiscono le condizioni del servizio (costi, con-tenuti etc.) con le tecnostutture locali e delle unità produttive.

Giunti a questo punto dobbiamo riconoscere che ritrovare nel sistema scolastico verso cui siamo avviati i resti di quella che fu – ed è in parte ancora – l’Università tradizionale, sarà presto un compito da archeologi.

Ciò accadrà anche perché a distruggere questa antica istituzione non concorrono soltanto gli sviluppi scolastici, sui quali ho richiamato finora la vostra attenzione: indipendentemente da questi ultimi, infatti, è in corso – ed ha rag-giunto ormai uno stadio molto avanzato – un parallelo progressivo svuotamento della funzione culturale

dell'Università e del ruolo egemonico che agli atenei è a lungo spettato nella formazione dell'opinione delle 'classi dirigenti'.

Tale processo – che avviene sopra tutto in seguito allo straordinario sviluppo assunto dai mezzi mercantili di trasmissione delle informazioni – richiederebbe, per essere anche soltanto sommariamente analizzato, un discorso non meno ampio di quello che vi ho fatto finora. Lasciamolo dunque da parte e, restando sul terreno dei problemi dell'istruzione, cerchiamo piuttosto di confrontare, con lo schema di trasformazione testé delineato, la situazione particolare del paese in cui viviamo.

Alla fine della seconda guerra mondiale, mentre nei paesi di civiltà avanzata, per effetto degli incentivi suscitati dallo stesso sforzo bellico, i sistemi scolastici acceleravano la loro trasformazione in sintonia con i sistemi produttivi, la classe politica italiana si trovò alle prese con una pesante eredità: una popolazione per lunga tradizione in larghissima parte aliena dal contatto con la scuola, e istituzioni scolastiche palesemente insufficienti ad assicurare anche soltanto l'avvio di una istruzione 'di massa'. Si vollero allora bruciare le tappe: ma mentre la provvista delle strutture edilizie era (almeno teoricamente) solo faccenda di mezzi finanziari e di efficienza amministrativa, l'acquisizione dei quadri, del personale docente, era problema la cui soluzione non poteva venire accelerata oltre un certo limite neppure con tutta la buona volontà di questo mondo.

Due metodi erano disponibili. Il primo di essi consisteva nell'allargare progressivamente quanto più possibile le strutture e le popolazioni scolastiche, mantenendo tuttavia, ad ogni costo, i passabili livelli qualitativi esistenti; era una dura impresa che richiedeva il sacrificio di una intera generazione (e forse di due) e quindi poteva essere affrontata soltanto da una classe politica di ferro, in un regime di ferro: non certo in un regime rappresentativo-elettivo e all'ombra delle sue ideologie utilitaristiche.

Così il metodo seguito fu – come tutti sanno – l'altro: si crearono (per modo di dire) i quadri docenti delle nuove istituzioni scolastiche, non solo promuovendo ufficiali, sul campo, caporali e soldati, ma ricorrendo anche all'opera di far-macisti, veterinari, professionisti e notabili di villaggio che dal giorno della laurea non avevano più toccato libro. Sarebbe sembrata anche una pagina eroica o almeno pionieristica della storia nazionale, se tutta l'operazione non si fosse tradotta in una nuova distribuzione di rendite politiche e quindi non avesse trovato la sua vera 'ratio' ancora una volta sul piano della tecnica clientelare.

Ad ogni modo il risultato fu quello che doveva necessariamente verificarsi: un drastico abbassamento dei livelli medi, il cui grado venne puntualmente misurato quando il fronte alluvionale raggiunse e cominciò a scardinare le chiuse dell'Università. Tutte le polemiche contro il 'nozionismo', contro la 'selezione', contro autoritarismo accademico, non sono che le conseguenze logiche del divario fra gli 'standards' abituali dell'istruzione superiore e le modeste possibilità naturali della moltitudine dei nuovi venuti.

L'operazione cominciata con l'estensione repentina della scuola dell'obbligo non poteva perciò, e non può, non essere completata con un corrispondente 'declassamento' delle Università; se, come mi sembra ormai certo, sarà fra poco sanzionata la così detta 'liberalizzazione' degli accessi agli atenei, la caduta di qualità degli studi universitari in questo paese diventerà verticale e definitiva; ma questo sarà soltanto il corollario inevitabile di tutta una serie di scelte prese molto più a monte: e di scelte che, in fondo, soltanto con un eufemismo si possono chiamare tali.

Lo stesso deve dirsi della questione dei quadri docenti per l'Università 'di massa'. Fino ad oggi i professori universitari erano circa tremila: fra costoro i veri scienziati (cioè i creatori di verità scientifica) non credo siano mai stati più di duecento: gli altri essendo soltanto dei più o meno buoni ripetitori o verificatori di scoperte altrui, e cioè 'didatti'. Ora, nel giro di due-tre anni, si intendono portare questi docenti, da tremila o poco meno, a venti-trenta-mila. E' ovvio che, nella migliore delle ipotesi, si tratterà soltanto di modesti 'didatti': perché la percentuale di superdotati (tali sono i veri scienziati) che può esprimere dal suo seno una determinata popolazione, non si modifica con decreto. L'Università italiana avrà quindi certamente i quadri didattici alla lunga proporzionati alle nuove dimensioni della sua popolazione scolastica: ma tali quadri corrisponderanno, anche qualitativamente, al suo nuovo declassato ruolo di 'scuola di mestiere'.

Riconoscere però che gli Italiani di oggi pagano un debito acceso da altre generazioni, non basta: bisogna constatare anche che il drastico abbassamento dei livelli, unito all'avversione per ogni criterio selettivo, contrappongono le ri-forme scolastiche in atto in questo paese alle trasformazioni che si verificano altrove. Ovunque infatti – per le esigenze di un confronto tecnico e di una gara scientifica sempre più impegnativi – i principi della competizione e della selezione sono tenuti ben fermi: perfino nella recente riforma universitaria francese, malgrado l'atmosfera demagogica in cui questa fu vaia-ta. Soltanto gli Italiani sembrano decisi a attere una strada diametralmente opposta. È possibile che una così grave determinazione – non reversibile e tale da decidere il destino di parecchie generazioni – dipenda solo da legge-rezza o da mancanza di responsabilità?

Non vorrei aver l'aria di cercare alibi per l'attuale classe politica, ma io veramente penso che questa drammatica vicenda sia soltanto uno dei segni attraverso cui si rivela una ben più profonda trasformazione storica. Per una serie di ragioni etnico-demografiche, e attraverso complesse mutazioni di costumi e di valori, che evidentemente non posso qui approfondire, gli Italiani, nell'arco dell'ultimo secolo, si sono gradualmente allontanati dal modello e dallo stile di vita europei – imposti dalla ristretta classe dirigente risorgimentale – per ricercare e riascoltare la loro profonda vocazione mediterranea; e se il destino di questo paese è quello d'essere, anziché l'ultimo d'Occidente, il primo del Levante, più che logico è istintivo allora che si abbandonino confronti troppo faticosi e gare impossibili, per cercare, su di un diverso livello di civiltà, un più confacente modo di sopravvivere.

Tale sotterranea trasformazione spiega perché in nessun paese come in questo la crociata contro i pericoli del 'tecnicismo' e della civiltà 'delle macchine' e dei 'computers', trovi immediata e corale rispondenza in ogni strato sociale ed ambiente, a cominciare da quello politico-religioso. Questa 'caccia alle streghe' – tanto più paradossale perché praticata in una delle regioni tecnicamente meno avanzate d'Occidente – imperversa però anche altrove: costituisce anzi, nei paesi ad alto gradiente scientifico e tecnologico, uno dei temi centrali della 'conte-stazione universitaria': cioè di quel fenomeno clamoroso che accompagna le attuali tramutazioni del sistema dell'istruzione 'superiore' e il cui merito principale – forse l'unico – sembra sia quello di aver fornito a legioni di saggisti, di moralisti e di ideologi disoccupati, il pretesto per scatenare un'alluvione di libri e di articoli ancora una volta assolutamente inutili.

Se dalla vicenda generale si separa subito – per le ragioni non propriamente edificanti che ho esposto – il particolare caso italiano, e si fa uso di quel 'senso storico' di cui parlavo in principio, la ribellione degli studenti (e di una certa parte dei professori)

divampata da Berkeley a Parigi, a Francoforte a Berlino, e dilagata dagli atenei alle scuole inferiori dell'intero Occidente, non costituisce affatto un avvenimento nuovo o di arcano significato: è un fenomeno che gli storici conoscono bene perché si produsse già, per condizioni ed in forme strettamente analoghe, fra il dodicesimo ed il tredicesimo secolo, all'alba del mondo 'moderno'; ed oggi come allora è un fenomeno di reazione conservatrice.

In una temperie strutturalmente identica – forte incremento demografico, urbanesimo, civiltà di 'consumi', decollo economico – gli 'studenti di sinistra' di oggi, come i 'fraticelli' e gli 'spiritualisti' di ieri, contestano una accelerazione dell'evoluzione tecnica di cui hanno molto semplicemente e soltanto paura. Vorrebbero disperatamente salvare un modo che si dissolve, vorrebbero che l'Università tornasse quella di un tempo e che con essa non tramontassero le ultime vestigia del modello di vita di una umanità pre-industriale: non per caso vanno in giro vestiti come i loro bisnonni: i 'valori', le idee e sopra tutto le grandi utopie di cui discutono e per cui si agitano, appaiono formalmente vecchie di almeno un secolo: sono giovani decrepiti che muoiono di nostalgia.

Dodici anni fa un geniale medioevalista e storico delle Università, Jacques Le Goff ricostruì in un bellissimo libretto (*Les intellectuels au Moyen âge*) le implicazioni culturali della grande sollevazione contro il 'progresso tecnico' a cavallo del Duecento: è una documentazione impressionante per la sua attualità. Allora la tradizione minacciata era quella dello spiritualismo e della cultura monasteriale; i nuovi 'mostri' erano i turbolenti *studia generalia* urbani, cioè le nascenti Università, collegate alla borghesia mercantile in decollo e ribollenti di positivismo laicizzante. Incanalando le legioni di 'protestatari' nei nuovi ordini 'mendicanti' e facendo dalle cattedre dei nuovi monasteri urbani francescani e domenicani una concorrenza ed una guerra spietate alle neonate e ribelli Università, il Papato riuscì a riprendere il controllo di queste ultime.

Il coronamento di questa complessa operazione che Hastings Rashdall descrisse settantacinque anni fa, in pagine un po' confuse ma certo non dimenticabili, sembrò rappresentato dall'insediamento nello 'Studium' parigino dei grandi cattedratici domenicani; e i documenti papali – per esempio già quello innocenziano del 1245 – squillano come preannuncio di vittoria. Fu successo invece di breve durata; perché l'opera mediatrice di un Alberto il Grande e sopra tutto di un Tomaso d'Acquino, a distanza di tempo, sembra aver più spianato la via ai tempi nuovi che non restaurato i grandi valori medioevali; così, nemmeno un secolo più tardi, l'empirismo occamiano (cito Gilson) metteva in crisi il tomismo e, sul filo delle nuove scienze matematiche e naturali, il processo di laicizzazione della cultura e degli atenei riprendeva impetuoso per non arrestarsi più. I grandi sviluppi storici sono sempre irreversibili.

Certamente nella 'protesta' attuale concorrono anche altri fattori di natura specificamente politica. Per esempio grande importanza, a mio avviso, ha questo fatto: i giovani più consapevoli di essere destinati nella vita ad un ruolo dominante – per estrazione sociale o per dotazione naturale – e che un tempo trovavano nell'Università la riservata palestra ed insieme il contrassegno del proprio privilegio, sommersi ora della marea di coetanei mediocrementemente dotati che dilaga negli atenei, reagiscono al fantasma di un comune destino di 'integrazione' anticipando la propria posizione egemonica ed assumendo, prima di tutto entro e nei confronti della restante popolazione scolastica, la fisionomia di una vera e propria 'classe politica' in miniatura. L'analisi obbiettiva della disposizione e della dinamica dei diversi strati e gruppi entro i vari 'movimenti'

studenteschi – e la constatazione della funzione traente che in quelli assumono i figli della borghesia – consentono di verificare anche qui come, ovunque vi siano mutamenti sociali, vi sia sempre, alla radice, il rapporto politico ‘ductus’ – ‘sèguito’.

Ma la struttura di fondo dei fenomeni alla cui categoria appartiene la ‘contestazione’ studentesca odierna, è proprio questa: quando il ritmo evolutivo della specie subisce una accelerazione, c’è sempre una frazione della specie stessa che, a torto o a ragione, ritiene di non poter superare la stretta selettiva in cui quell’accelerazione si traduce, e quindi tenta disperatamente di contrastarla.

Cominciata appunto là – negli Stati Uniti – dove le trasformazioni della civiltà industriale hanno, prima e più profondamente che altrove, inciso sulle antiche strutture dell’istruzione ‘su-periore’, la ‘contestazione’ universitaria e la ‘protesta culturale’ che la contorna, non hanno praticamente nessuna possibilità di sfuggire al destino toccato già alle altre rivolte intellettuali che le hanno precedute nel tempo.

Se si tien conto anzi della diversità dei ritmi di sviluppo, bisogna supporre che la liquidazione di queste ‘contropinte’ sarà notevolmente più sollecita che nel passato; ed il loro assorbimento da parte dell’incessante sviluppo della civiltà industriale – a rigore di logica storica – dovrebbe essere seguito, a breve distanza, dal declino definitivo anche dei ‘valori’ e delle istituzioni politiche di cui hanno costituito l’estrema difesa. Anche perché, condotto razionalmente e freddamente alle sue ultime conseguenze, l’utilitarismo che sta alla base della civiltà industriale, promette chiaramente di togliere di mezzo (e senza mutuare nulla dalle preoccupazioni altruistiche) il complesso dei ‘bisogni’ materiali e delle ‘ineguaglianze’ su cui campa da un pezzo il sistema delle ideologie programmatiche e rivoluzionarie moderne, costringendo perciò gli utenti di queste ultime ad inventarne delle nuove. Ma questo, evidentemente, è un altro discorso.

Piuttosto, giunti a questo punto, più d’uno fra gli ascoltatori si domanderà perché io abbia alluso, nel titolo della mia relazione, alla “iniziativa privata”. Prima di svelare questo mistero, io debbo operare un chiarimento di metodo; lo farò molto alla buona: ma avvertendo che potrebbe trattarsi di una operazione assai importante.

Generalmente noi siamo abituati a riservare il vocabolo ‘privato’ per indicare la cose attinenti all’individuo o tutt’al più alla stretta sfera familiare; senonchè questa è soltanto una fattispecie, un modo d’essere storico della categoria del ‘privato’: la quale invece è presente sempre là dove vi sia ‘contratto’, ‘mercato’ ed acquisizione pattizia di un tornaconto (e perciò è indistruttibile: appare ovunque vi siano uomini, in perenne e variabile equilibrio con l’altra egualmente ineliminabile categoria dei rapporti interumani: quella del ‘politico’ fondata invece sul patto di fedeltà e sulla relazione obbedienza-comando).

Così – almeno per chi tiene sempre ben fermi i piedi sul terreno dell’esperienza storica – si sono avuti (più di una volta) sistemi (come quello dal quale stiamo ormai uscendo) privati-individuali, e sistemi invece (come quello in cui stiamo entrando ancora una volta) privati-corporati: cioè ordinamenti in cui la volontà e la capacità di ‘contrattare’, ‘mercanteggiare’ e guadagnare profitti (i pessimisti dicono: sfruttare il prossimo) passa dai singoli a gruppi ‘particolari’, ‘corporati’, cioè organizzati al fine di procurarsi e dividersi quei vantaggi che individualmente non è più possibile conseguire. Tutto il gran discutere che ai nostri giorni si fa di ‘società civile’ (contrapposta allo Stato), di ‘pluralismo’, di ‘decentramento’, del diritto naturale dei gruppi particolari – locali, economici, professionali etc. – ad organizzarsi, tutto il ‘contestare’ che si fa dell’autoritarismo, del

‘legalitarismo’ e dell’ordine accentrato’ (cioè dello ‘Stato di diritto’), tutto il pretendere ‘partecipazioni’ ai più vari livelli, tutti questi non sono che gli inconsapevoli segni già avanzati di un grande ritorno a quel ‘particolarismo-corporato’ che esplose nel Duecento, tenendo a battesimo il mondo ‘moderno’ e caratterizzandolo poi per almeno quattro buoni secoli.

Appartiene alla logica dell’equilibrio storico che la vocazione al ‘privato’, cacciata dalla porta nell’accezione individuale, rientri dalla finestra, più imponente che mai, nell’accezione ‘corporata’. Con buona pace degli ‘statalisti’ di ogni colore – marxisti compresi – i quali dovranno rassegnarsi al fatto che nei sistemi ‘privati-corporati’ l’interpretazione ‘sovrana’, ‘imperativa’, dell’autorità (cioè la nobile idea dello ‘Stato’) normalmente si attenua fino a raggiungere livelli minimi di validità, per lasciare il posto a funzioni arbitrali e compromissorie relative ed intermittenti.

Se voi ora mettete in relazione queste prospettive propriamente politico-istituzionali con quanto vi dicevo prima a proposito delle ragioni che spingono l’assetto delle strutture scolastiche verso la differenziazione, la specializzazione e il collegamento sempre più stretto con i gruppi organizzati destinati ad utilizzarne i prodotti, allora è possibile cominciare a scorgere il ruolo dominante che in quell’assetto sta per assumere iniziativa ‘privata’, specialmente dei gruppi organizzati con finalità ‘produttive’. Nell’attuale stadio della civiltà industriale la provvista degli ingegni e delle capacità tecniche assume, ogni giorno che passa, una importanza sempre più decisiva: è questo il terreno, anzi, su cui si gioca e si misura il destino degli ordinamenti in declino e di quelli in ascesa.

Io non mi illudo di essere riuscito a far comprendere a tutti i miei ascoltatori l’importanza del rilievo che ho fatto poco fa circa il venir meno dei presupposti storici della ‘scuola di Stato’ nazionale: ma certo a nessuno può sfuggire il significato eccezionale della vicenda cui stiamo assistendo specialmente in questo paese. Durante almeno cinque secoli i padroni dello ‘Stato’ (cioè generazioni di ‘politici’) lottarono duramente per conquistare – strappandolo alla Chiesa e a poteri e gruppi d’ogni genere – il controllo delle Università: per ottenere un monopolio della istruzione ‘superiore’ che – simbolizzato dal riconoscimento ‘legale’ dei titoli – si tradusse nella rispondenza dei contenuti alle necessità ideologiche ed istituzionali dello ‘Stato’ stesso e nella conseguente associazione dei selezionati (cioè dei ‘più dotati’) alle fortune della classe politica che nello ‘Stato’ e dello ‘Stato’ viveva. Ora gli ultimi eredi dello ‘Stato’ – i ‘politici’ tradizionali – sono costretti a rinunciare a questo prezioso monopolio: accettando – e si è visto che non potrebbero fare altrimenti — di liquidare l’Università come scuola ‘superiore’ selezionatrice di classi dirigenti, per trasformarla nella scuola professionale di base imperiosamente richiesta dallo sviluppo industriale, essi attuano un ulteriore, decisivo momento di quel trasferimento di poteri analizzato brevemente poco fa.

Trasferimento, ho detto, e non spartizione: perché non si vede come lo ‘Stato’ (cioè il complesso dei poteri tradizionali) potrebbe fare la concorrenza alle corporazioni produttive nella gara che sta scatenandosi per l’accaparramento, attraverso le scuole specializzate, degli ingegni più attivi e delle competenze più avanzate. Entreranno nella lotta (anzi: ci stanno già entrando) singoli elementi della compagine statale, man mano che questa si smembrerà: tutte le imprese pubbliche e tutti i servizi trasformabili in aziende (quello sanitario per esempio), cioè i raggruppamenti di persone e di mezzi naturalmente chiamati ad assumere struttura ‘privato-corporata’.

Ma lo 'Stato' come tale (cioè il puro potere politico) ha sempre meno 'prodotti' da scambiare, e sopra tutto non è in grado di offrire, con lo sfruttamento di innovazioni tecniche e scoperte scientifiche, possibilità illimitate di utile: perciò la ricerca scientifico-applicata gli sarà sempre più estranea. Residue possibilità in questi campi lo Stato le ha ancora (ma non è il caso italiano) dove e quando esso agisce come struttura di conquista politico-militare, cioè come 'azienda bellica': così si spiega il peso rilevante che le commesse per l'industria militare hanno nello sviluppo dell'istruzione superiore, e sopra tutto della ricerca, là dove lo 'Stato moderno' conserva il suo profilo originario di 'Stato-potenza' (perché la frazione più forte della classe politica è ancora quella che occupa appunto la vecchia fortezza dello 'Stato').

Alla luce delle considerazioni svolte fin qui, temo che le 'riforme' ventilate in questo paese a proposito della istruzione 'superiore' si rivelino piuttosto antiquate, e volte (certo inconsapevolmente) più a conservare che ad innovare. Ma non credo sia il caso di allarmarsi: la logica implacabile dei grandi sviluppi storici rivela tutta la sua forza quando riconduce e risolve nel proprio disegno iniziative ed avvenimenti che, a prima vista, sembrano ad essa estranei o addirittura ostili. Così, per esempio, la disordinata proliferazione di scadenti atenei provinciali, che si verifica sotto la spinta di meschini interessi elettorali o di campanile, non costituisce certo il modo più razionale e controllato di attuare la 'liceizzazione' delle Università: ma è un fenomeno perfettamente in linea con la trasformazione storica del sistema scolastico più sopra descritta.

Così, ancora, le misure restrittive che, nell'intento di realizzare il mito borghese dello scienziato-asceta e del pensatore-disinteressato, qui in Italia si stanno per prendere nei confronti dei docenti universitari – e in forza delle quali i cattedratici verranno allontanati dalla vita attiva, privati degli utili che l'attività professionale può loro procurare, ridotti allo 'status' di piccoli impiegati 'a pieno tempo' – costituiscono un'esemplare manovra, volta ad accelerare il decollo dei centri di ricerca e delle scuole 'private' – cioè dei laboratori e delle scuole 'in-terne', di specializzazione e 'permanenti', delle corporazioni produttive – col fornire loro i quadri scientifici di cui hanno urgente bisogno.

E perché qualcuno non creda che io faccia qui dell'ironia, aggiungerò che l'esodo dalle Università dei veri ricercatori, dei veri scienziati, avverrà in ogni caso: la creazione da parte dello Stato di condizioni nuovamente privilegiate ai suoi antichi servitori, non potrebbe che ritardare in misura soltanto irrilevante l'esodo degli ingegni creativi dagli atenei declassati: dove resteranno soltanto, remunerati per quel che valgono, i ripetitori, nonché naturalmente i cultori delle discipline un tempo importanti ed ora invece prive di qualsiasi utilità.

E, a parte il fatto che nessuno è mai riuscito ad impedire stabilmente agli ingegni più 'dotati' di fare quello che vogliono, i detentori del potere politico tradizionale avranno tutto l'interesse a non ostacolare la trasformazione che ho descritto. La loro residua autorità riposa infatti pressoché esclusivamente sui 'seguiti' costituiti dalle legioni dei titolari di 'rendite politiche' (impieghi pubblici nei loro vari travestimenti): specialmente dove, come in questo paese, tali 'rendite politiche' sono ormai sfuggite ad ogni controllo, la possibilità di alimentarle (tacitando così i loro esigenti 'portatori', in attesa di una classe politica capace di ridurre il numero) dipende soltanto dal più elevato livello dei redditi 'non politici', cioè degli utili conseguiti dalle aziende (pubbliche e private, secondo la vecchia distinzione: ma ormai tutte 'privato-corporate') operanti in un regime di mercato. E l'incremento della produttività è, come tutti sanno, strettamente legato all'evoluzione tecnologica.

Del resto, la convinzione che le aziende debbano attivamente interessarsi della ricerca scientifica, e dell'istruzione, specializzazione ed aggiornamento di quanti potrebbero entrare a far parte – o già fanno parte – del proprio personale, si va rapidamente diffondendo anche negli ambienti imprenditoriali italiani. A determinare questo interessamento (e a vincere una sordità per il passato piuttosto pronunciata) concorrono senza dubbio, con la constatazione del tornaconto implicito, l'esempio dei concorrenti stranieri, ma ora sopra tutto anche l'inquietudine per l'abbassamento dei livelli e dell'efficienza selettiva, in atto, come si è rilevato, nella scuola nazionale. Evidentemente nessuna impresa, proprio mentre la competizione internazionale si va facendo più serrata, può ammettere di doversi valere di personale tecnico dalle qualità in declino anziché in ascesa.

Può darsi che mi sbagli, ma questa situazione spingerà presto le maggiori corporazioni produttive a fare quello che lo 'Stato' faceva, a suo prò, sullo scorcio del secolo, per esempio con la famosa 'Scuola Normale' ed altre iniziative analoghe: e cioè a creare un sistema per selezionare nuovamente l'aristocrazia degli ingegni. La legge biologica fondamentale è quella della competizione selettiva: e soltanto i neo-fraticelli, i neo-zoccolanti che allietano oggi le nostre cronache universitarie possono far finta di non saperlo.

Ma – oltre che verso la opportunità di sviluppare su grande scala i propri centri sperimentali (già oggi in molti laboratori aziendali si fa più ricerca scientifica che non nelle declinanti Università) – l'attenzione dei grandi imprenditori pubblici e privati (se vogliamo usare ancora una volta l'arcaica distinzione) sembra attratta dalla necessità e dall'utilità di far acquisire, da una parte dei propri quadri, nuove tecniche 'dirigenziali'. È il problema, diventato di gran moda, dei "managers".

Maturato lentamente nell'avanzato mondo produttivo degli Stati Uniti, – dove ha dato anche luogo abbastanza presto ad una letteratura circa i suoi rapporti con il destino della classe politica (la questione della 'tecnocrazia') – il fenomeno, 'grosso modo', ha raggiunto l'Europa nel corso degli ultimi quindici anni: ma viziato da almeno due difetti di prospettiva.

In primo luogo si è creduto di poter adattare al mondo produttivo continentale *sic et simpliciter* le tecniche organizzative ed i metodi dirigenziali nordamericani: mentre la differente natura e struttura dei rapporti delle aziende, per esempio, con i poteri pubblici o con i sindacati, imponevano ed impongono la ricerca di una peculiare 'linea europea'.

In secondo luogo si equivocò sulla figura media del "manager" (che era e rimane un dirigente tecnico, e dunque un aiutante) confondendola con quella del 'capitano d'industria'. Da qui venne l'idea errata che esistessero, o si potessero creare, delle scuole destinate a sfornare, belli e pronti, dei 'capi d'azienda'; o che bastasse qualche mese di contatto con le magiche discipline inventate nelle 'business-schools' anglosassoni, per trasformare un circospetto impiegato in un audace 'tycoon'.

La necessità di uscire da questo funesto equivoco – che provocò fra l'altro grottesche reazioni nel vecchio mondo imprenditoriale italiano ci riporta al punto di partenza del mio discorso: là dove affermavo che l'istruzione 'superiore' è una scuola 'di comando' perché trasmette (a chi è in grado di apprenderele e poi di applicarle) non tanto tecniche speciali, quanto metodologie generali con le quali si può 'comprendere', e quindi padroneggiare, più di un settore dell'esperienza e dell'attività umana.

Più largo è il ventaglio dei settori padroneggiati, più alto è il grado del 'comando', ma anche più difficile è la strada per arrivarci. Così la funzione del 'dirigere' (cioè, sopra tutto, del 'coordinare' e del 'decidere') si articola in una vastissima gamma di posizioni, differenziate dal diverso grado di autonomia (o, viceversa, di subordinazione) della funzione stessa. Veri 'capi' – in politica come in economia – sono coloro che, durante unità di tempo di un certo rilievo, riescono a ridurre a zero il rispettivo grado di condizionamento.

Ma i "managers" che lo sviluppo della civiltà industriale sospinge sul proscenio del sistema sociale, sono essenzialmente degli 'aiutanti nel comando', e – sopra tutto – costituiscono una numerosa, una folta 'classe dirigente'. Per la sola Lombardia qualcuno pensa che questi 'di-rigenti industriali' non siano meno di seimila. Certo è che provvedere all'aggiornamento per-manente di tali quadri non sarà impresa da poco: e coloro i quali guardano sconcertati i numerosi progetti di 'business-schools' che sono spuntati proprio negli ultimi mesi anche in questo paese, quasi fossero soltanto gli ingiustificati 'doppioni' prodotti da una frettolosa concorrenza, si sbagliano; senza dubbio pure qui vi saranno iniziative serie ed altre alquanto meno, anche qui si faranno avanti istituzioni screditate in cerca di salvezza e mandrie di 'teste c uovo in cerca di nuovi pascoli: ma quand'anche tutte le iniziative valide di cui si ha notizia andassero in porto, basterebbero soltanto per cominciare a soddisfare le esigenze di una parte di quelle aziende medie e minori che – come ho già rilevato – non potendo, data la ridotta dimensione, organizzare proprie scuole interne, dovranno consorziarsi in gruppi omogenei per tipo produttivo o strutturale, allo scopo di procurarsi scuole 'preparatorie' e 'permanenti' dai contenuti e ritmi adatti.

Le grandi imprese infatti, i grandi gruppi, tendono invece, ovunque, a risolvere il problema in modo autonomo. Già da tempo la loro dimensione ha reso possibile – anzi ovvia – la creazione di scuole interne 'professionali' di specializzazione della mano d'opera (spesso dislocate presso le singole unità produttive), e laboratori di ricerca sperimentale dei quali ho già rilevato l'importanza. Qualche grande corporazione ha trovato anche opportuno costituire scuole speciali, aperte verso l'esterno, volte ad accrescere il proprio prestigio e a sostenere le proprie possibilità strategiche di penetrazione e competizione. Ad ogni modo ora ciascuna di esse, dapprima con iniziative estemporanee (in qualche caso utilizzando la consulenza delle grandi 'business-schools' anglosassoni), poi con istituzioni sempre più stabili, si sta confezionando il proprio sistema di 'istruzione permanente' (aggiornamento e qualificazione) dei 'quadri' dirigenti. L'autonomia e il carattere 'interno' di queste strutture sono imposti, prima d'ogni cosa, dalla dimensione della (chiamiamola così) popolazione scolastica (normalmente parecchie centinaia di persone che 'tornano a scuola' ripetutamente e ad intervalli tendenzialmente sempre più brevi); poi sono rese necessarie dal fatto che ogni grande impresa ha esigenze particolari, determinate dalle peculiarità del ramo produttivo e dell'assetto organizzativo. Ma sopra tutto sono favorite dal sotterraneo bisogno che spinge ogni grande 'tecnostuttura' aziendale ad acquistare coscienza di sé stessa e del proprio ruolo come 'gruppo dirigente' di quella determinata corporazione produttiva.

Poiché i corsi, anche se di breve durata, tendono tutti ad essere 'residenziali', essi diventano il luogo di incontro, di conoscenza, di affiatamento e di reciproca valutazione di persone che, investite di rilevanti responsabilità nelle varie e lontane unità produttive di un grande gruppo, talvolta mai per il passato si erano neppure incontrate.

Non è difficile prevedere gli effetti che si determineranno man mano che ciascuna di queste scuole interne acquisterà, con strutture didattiche e di ricerca permanenti, e lo scambio delle esperienze e delle opinioni fra docenti e discenti (molto creativo dato il livello di questi ultimi), una propria tradizione: l'«aggiornamento», cioè l'acquisto di nuove tecniche e la ricerca di nuovi metodi, traducendosi in risultati organizzativi e produttivi e in livelli di efficienza competitiva costantemente e direttamente verificabili, alimenterà nelle imprese uno «spirito di corpo» ed una solidarietà tanto più decisivi perché localizzati nel punto focale di ogni «sintesi» associativa: la «classe dirigente». L'importanza di questi sviluppi si rivela nel fatto che – almeno a mio avviso – essi non riguardano soltanto le corporazioni produttive propriamente dette, ma investono anche quelli dei «pubblici servizi» i quali, generando un «prodotto» realmente valutabile dal punto di vista eco-nomico (perché suscettibile di diventare oggetto di «mercato») tendono ad assumere la struttura di «azienda corporata» e quindi ad allontanarsi dal campo proprio della pura «rendita politica», della *Machträuberei*. Non è per caso che le più antiche «scuole interne» siano quelle di taluni dicasteri «tecnici», e di qualche gestione autonoma di servizi ed infrastrutture. Ad ogni modo, mi sbaglierò, ma noi dovremmo registrare presto anche in questi organismi – dalle grandi banche nazionali alle aziende «pubbliche» nazionali e locali (che siano vere aziende!), dai servizi sanitari alle compagnie per l'esercizio dei mezzi di trasporto, di comunicazione e di informazione – fenomeni identici a quelli segnalati nelle imprese «produttive» in senso stretto: tendenza a «corporarsi», cioè, strettamente legata all'apparire di strutture «interne» per l'acquisizione e la distribuzione delle conoscenze tecniche.

Ma perché questi due fenomeni sono così interdipendenti? Perché una «tecnostuttura» alimentata esclusivamente dall'esterno (come quella delle imprese nello stadio paleo-industriale) non trasforma mai un'azienda in una solidale comunità di vita? Rispondo: perché quella «tecnostuttura», in quanto costituita di elementi collegati individualmente a fonti di formazione e di aggiornamento esterne e diverse, non diventa mai un «gruppo dirigente», e quindi non esprime dal suo seno quella «leadership» che sola può trasformare un insieme di «affari» in una comunità solidale e pronta alla competizione.

Soltanto errori di prospettiva circa il vero significato dell'organizzazione del lavoro di équipe e dell'ausilio della meccanizzazione nell'attività intellettuale, possono impedire di riconoscere che, nel campo della politica, come in quello dell'economia, ed in quello della ricerca scientifica, il ruolo «inventivo» delle personalità individuali dominanti rimane inalterato ed insostituibile. Queste personalità sono talvolta degli «outsiders»; ma normalmente escono dalla più ampia «classe dirigente» in virtù di una selezione naturale: in ogni caso il loro ascendente dipende dalla capacità di comunicazione con gli «aiutanti di comando» che quella classe appunto costituiscono; e la capacità di comunicazione è massima quando gli uni e gli altri hanno avuto e mantenuto una medesima formazione culturale e professionale.

Siamo così arrivati alla soglia di una constatazione fondamentale: l'istruzione «superiore», come «scuola di comando», presuppone una struttura «corporata», entro cui soltanto può svilupparsi. Ma questa è unicamente una metà della verità. Io mi sono ormai convinto che i grandi sistemi scolastici e le relative trasformazioni si possono unitariamente comprendere soltanto alla luce di questa ipotesi: la loro interna dinamica dipende dalla perenne contrapposizione fra una trasmissione «mercantile» ed una trasmissione «corporata» del sapere, le quali rispecchiano l'altrettanto perenne contrappo-

sizione fra obbligazione 'privata' e patto 'politico', e spiegano la già rilevata dialettica fra scuola 'di mestiere' e scuola 'di comando'. Il primo tipo di trasmissione infatti produce 'mestieri' e 'professioni' (ivi compresa probabilmente la professione dello 'scienziato'); il secondo produce 'tecnici del comando' (aiutanti e 'veri capi').

Questa ipotesi naturalmente io l'ho già verificata: ne discuterò puntualmente le prove nella parte speciale del corso di scienza della politica che tengo quest'anno, e nella ricerca sulla storia dell'Università come istituzione, cui attendo ormai da parecchio tempo e che vorrei proprio un giorno ultimare e pubblicare. Qui mi limiterò pertanto a indicare soltanto dove si trovino le più importanti fra quelle prove storiche.

Sono istituzioni di istruzione superiore 'corpo-rata' le 'scuole di palazzo' della monarchia franca e della 'Hofkapelle' carolingia e post-carolingia; sono più che mai scuole 'corporate' i grandi monasteri d'Occidente dove, fra il settimo e l'un-decimo secolo, si forma la classe dirigente dell'Europa alto-medioevale; sono invece 'mercantili' (professionali) le scuole vescovili e urbane del periodo corrispondente. Sono contemporaneamente scuole mercantili-professionali e scuole 'corporate' gli *studia generalia* (cioè le nascenti Università) a partire dal secolo dodicesimo: dove il primo elemento deriva dalla matrice laico-urbana, ed il secondo dalla connessione con i collegi di canonici regolari prima, e poi con gli ordini mendicanti. Le due strutture continuarono a coesistere dialetticamente negli atenei fino ai nostri giorni: ma tutti sanno che ivi (finché la pratica della 'residenzialità' – oggi svuotata dalla 'provincializzazione' – fu imposta dalla rarità e lontananza dei centri universitari) il principio corporativo ebbe uno sviluppo assolutamente eccezionale, facendo dell' 'universitas', ad un tempo (almeno fino al secolo decimonono), il modello dell' 'istituto-corporazione' e la più efficiente 'pépinière' di classi dirigenti. Paradigmatico è lo 'spirito di corpo' che legava gli appartenenti alle più famose 'scuole per dirigenti' europee, vale a dire ai collegi universitari britannici.

Io credo veramente che la trasformazione dell'azienda industriale ottocentesca in quella del tardo secolo ventesimo si colga anche nel passaggio dal tipo mercantile-individuale 'esterno', al tipo 'corporato' e 'interno' di formazione dei suoi quadri dirigenti. Questa mutazione accompagna e spiega la tendenza della 'tecnostruttura' ad acquistare coscienza di sé stessa, ad ottenere che i centri effettivi di potere nell'azienda sostituiscano finalmente quelli apparenti (giuridico-formali), ad eliminare (ciò vale specialmente per le aziende cosiddette 'pubbliche') le interferenze esterne 'imperative' o a ridurle a materia contrattata. Ormai da un pezzo i veri capi delle imprese escono dalla 'tecnostruttura' per selezione spontanea: ma la presa di coscienza e la istituzionalizzazione di questo fenomeno costituiranno ben altro che un semplice processo di 'razionalizzazione'.

Ad ogni modo gli sviluppi nel campo dell'istruzione che ho cercato qui di analizzare, rappresentano una soltanto delle ragioni per le quali – come è noto – io sostengo che le grandi corporazioni produttive stiano per diventare le protagoniste del nuovo assetto politico; ma una delle ragioni più importanti fra quelle che mi inducono a ritenere tale trasformazione assolutamente irreversibile.

Critical Reviews



Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

L'esperienza missionaria del gesuita padre Matteo Ricci in Cina tra *reformatio Ecclesiae* e inculturazione del Vangelo in un recente volume

Carmela Covato
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

The missionary experience of the Jesuit Father Matteo Ricci in China between reformatio Ecclesiae and inculturation of the Gospel in a recent book

ABSTRACT: This contribution aims to discuss on the new and revised edition of the Roberto Sani's book *Unum ovile et unus pastor. La compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo* (Venice, 2023), previously published in 2010.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Jesuit missions; Matteo Ricci; Christianity; China; XVI-XVII Centuries.

Apparso per la prima volta nel 2010¹, torna ora in libreria in una nuova e pregevole edizione riveduta e notevolmente accresciuta l'importante volume di Roberto Sani dal suggestivo titolo *Unum ovile et unus pastor. La compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*². Il lavoro dello storico dell'educazione maceratese, fondato su una ricchissima documentazione archivistica e a stampa e sui risultati della più recente e qualificata letteratura critica internazionale dedicata a tale filone di studi, si propone da un lato di approfondire un tema d'indubbia rilevanza, qual è quello relativo all'evoluzione della prassi

¹ R. Sani, *Unum ovile et unus pastor. La compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Roma, A. Armando Editore, 2010.

² Venezia, Marcianum Press – Gruppo Editoriale Studium, 2023 (le citazioni del testo di seguito riportate sono tutte tratte da questa nuova edizione).

missionaria e dei processi di evangelizzazione avviati dalla Chiesa tra Cinque e Seicento nei territori dell'Estremo Oriente, e dall'altro di offrire un nuovo approccio interpretativo orientato a cogliere le molteplici sfide culturali e religiose connesse con l'impresa di portare il Vangelo in Cina.

Il volume di Roberto Sani costituisce, dunque, un'organica e documentata sintesi della complessa scena religiosa e culturale dell'età del Rinnovamento cattolico e delle imprese missionarie della Chiesa tridentina, con particolare riferimento alle iniziative della Compagnia di Gesù. L'opera è suddivisa in sei densi capitoli, preceduti da una *Premessa* e da un'*Introduzione* e seguiti da un'ampia *Appendice documentaria*.

Nel primo capitolo, dedicato a *Il Cattolicesimo europeo del primo Cinquecento tra renovatio Ecclesiae e impegno missionario*, Roberto Sani offre un ampio e articolato quadro delle vicende che contrassegnarono la vita della Chiesa e del cattolicesimo europeo nel corso del Cinquecento, tra istanze di rinnovamento (dal *Libellus ad Leonem* di Paolo Giustiniani e Pietro Quirini alle riforme introdotte dal Concilio di Trento) e nuovi impulsi all'attività missionaria scaturiti dall'allargamento della prospettiva verso i territori di recente scoperta da parte degli europei.

Si tratta, indubbiamente, di una sfida conoscitiva di grande complessità, anche sul piano epistemologico, con la quale si vuole che lo sguardo storico sull'esperienza non comporti l'appannamento delle ragioni, religiose e spirituali, di chi l'ha intrapresa. E queste motivazioni non si possono ben comprendere senza prendere in esame, come sottolinea Roberto Sani, la temperie religiosa e politica che interessò la vita della Chiesa fra XVI e XVII secolo.

Al riguardo, non sembrano esserci dubbi riguardo al fatto che l'approccio utilizzato dallo studioso maceratese nella ricostruzione del profilo umano e religioso del gesuita Matteo Ricci e, in particolare, dell'impresa missionaria da questi compiuta in Cina, nel più generale contesto del rinnovamento della Chiesa in epoca post-tridentina e del peculiare ruolo esercitato dalla Compagnia di Gesù negli inediti scenari aperti dalle nuove scoperte geografiche, presenta un indubbio rilievo storiografico, carico di significati religiosi e culturali. È dunque una riflessione dal carattere fortemente originale e dalle molteplici implicazioni quella che l'Autore sviluppa già a partire dal primo capitolo, nel quale approfondisce, con ricchezza di prospettive e notevole finezza interpretativa, l'istanza della *renovatio Ecclesiae* maturata nel primo Cinquecento, nell'ambito della quale si iscrive, com'egli giustamente sottolinea, anche la tensione verso una ridefinizione dell'opera missionaria.

A conferma della necessità di un rinnovamento della Chiesa, Roberto Sani sottolinea il ruolo svolto dal *Libellus ad Leonem* di Tommaso Quirini e Vincenzo Giustiniani del 1513, alla vigilia dell'impegno pubblico di Lutero e dell'avvio della riforma protestante. In esso la denuncia dei mali della Chiesa (mondanizzazione del clero, contrasti tra gli ordini religiosi, ignoranza dei fedeli etc.) si coniuga all'istanza del recupero di una nuova funzione universa-

listica del papato, alla luce della scoperta del Nuovo Mondo e attraverso una reinterpretata missione di predicazione del Vangelo a tutte le genti.

Il nuovo slancio missionario avrebbe dovuto strettamente legarsi dunque, come opportunamente sottolinea l'Autore, al rilancio della centralità del ruolo del pontefice e del ritorno alla purezza della Chiesa primitiva. Numerosi ostacoli però si frapponivano alla realizzazione di un simile obiettivo, di natura sia politica sia religiosa, sebbene le conseguenze del Concilio di Trento avrebbero comportato senza dubbio un rilancio sia della formazione del clero sia dell'istruzione popolare, gestita da nuovi istituti religiosi fondati con questo scopo in Italia e in altre parti d'Europa.

Tra gli ostacoli sopra menzionati, con riferimento alla presenza della Chiesa nel Nuovo Mondo, deve essere senz'altro richiamato l'instaurarsi del cosiddetto 'patronato regio' nei possedimenti coloniali, vale a dire il sistema in virtù del quale, con la bolla del 1508, papa Giulio II aveva conferito ai sovrani di Spagna e Portogallo poteri molto ampi in materia di diffusione della fede e di organizzazione della vita ecclesiastica nei territori delle Indie occidentali.

In questo contesto, nel sottolineare il maturare da più parti di fermenti critici al riguardo, Sani mette opportunamente in luce la figura e l'operato di Bartolomeo de Las Casas, del quale sottolinea l'attenzione ai diritti umani e alla dignità degli abitanti del Nuovo Mondo, il fermo rifiuto di ogni teoria fondata sulla presunta inferiorità degli indigeni, premessa per una riduzione a schiavitù, e la critica nei riguardi di ogni forma di conversione di massa, destinata a non suscitare nelle popolazioni locali adesioni consapevoli e autentiche al cattolicesimo e a produrre, per converso, fenomeni dissimulazione e di condivisione solo superficiale della fede cristiana.

Si trattò, in sostanza, di arginare le conseguenze dell'ispanizzazione e del potere politico implicito nella Conquista. Vero è, per certi versi, che l'integrazione degli indios in un'operazione che implicava lo sradicamento violento delle tradizioni religiose pregresse faceva percepire gli stessi missionari più come agenti delle potenze coloniali che come annunciatori del Vangelo.

Se è certamente vero, peraltro, che non mancarono forti contrarietà e opposizioni a tale stato di cose – basterebbe qui richiamare la ben nota e vigorosa difesa degli Indios e, più in generale della dignità umana e dei diritti delle popolazioni del Nuovo Mondo condotta dal domenicano Bartolomeo de Las Casas: una difesa impegnata innanzitutto a contrastare le teorie volte a sostenere una presunta inferiorità antropologica delle popolazioni indigene funzionale a legittimare la loro sottomissione e riduzione in schiavitù – è altrettanto vero che l'ideologia di stampo medievale della crociata e della forzata assimilazione prevalse di gran lunga su ogni istanza di rinnovamento religioso e spirituale³.

Nel secondo capitolo, dal titolo *La Compagnia di Gesù nell'età del Rinnovamento cattolico e del Concilio di Trento*, le stesse questioni della riforma della

³ *Ibid.*, p. 33.

Chiesa e dell'avvio dell'opera missionaria nelle Indie Occidentali e Orientali sono declinate a partire dall'esperienza della Compagnia di Gesù, la quale, nel corso del Cinque e del Seicento, attraverso l'esercizio della predicazione, della catechesi e delle missioni al popolo, dell'insegnamento e delle cospicue iniziative avviate in campo educativo e culturale e, infine, dell'impegno missionario nei paesi protestanti della vecchia Europa e tra le popolazioni dell'Asia e dei territori americani rivela la sua peculiare e unitaria vocazione a farsi strumento della rinnovata *missio* universale della Chiesa, attraverso il ricorso ad uno specifico e originale modello di evangelizzazione che trova nell'elaborazione di una nuova sintesi culturale e nell'*adattamento* dell'annuncio cristiano alle differenti nature e sensibilità («adeguare i propri parametri di giudizio alla *mutazione delli tempi e degl'huomini*») i suoi capisaldi:

Il mondo, come sottolineavano a più riprese Ignazio di Loyola e i suoi discepoli, era profondamente mutato: la dilatazione dei confini geografici aveva rivelato l'esistenza non solamente di altre popolazioni che attendevano l'annuncio cristiano, ma anche di culture e tradizioni differenti da quella europea, sovente di grande complessità, le quali dovevano essere conosciute e integrate in una sintesi autenticamente universale in grado di sostituire quella che aveva alimentato e connotato l'epoca medievale⁴.

La documentata ricostruzione di Roberto Sani consente di cogliere in profondità le caratteristiche originarie e la peculiare e unitaria impostazione che doveva caratterizzare l'operato della Compagnia di Gesù a cavallo tra Cinque e Seicento. Di grande interesse appaiono, infatti, le riflessioni dedicate alla 'svolta culturale' legata alla stesura della *Ratio Studiorum* del 1599, con il recupero del patrimonio letterario e scientifico della classicità greca e latina, nonché, sul versante più propriamente teologico e spirituale, quelle relative alla messa a punto di una specifica ascetica incentrata sulla continuità fra natura e sovrannatura in contrapposizione al pessimismo protestante:

Nel corso della impegnativa e pluridecennale elaborazione della *Ratio studiorum* per i collegi d'istruzione della Compagnia di Gesù – scrive al riguardo Roberto Sani – il serrato confronto con le nuove istanze della cultura umanistica e rinascimentale segnò il superamento della tradizionale concezione del rapporto tra scienze sacre e *studia humanitatis*, ereditata dal medioevo, con l'apertura, da parte dei gesuiti, al recupero e alla valorizzazione, nel *curriculum* degli studi e negli indirizzi educativi, delle lingue e del patrimonio letterario e scientifico della classicità greca e latina. [...] L'integrazione dell'insegnamento morale e dei modelli culturali della tradizione classica pagana con gli indirizzi della teologia scolastica e i principi della fede cristiana rifletteva essenzialmente un'esigenza in larga parte nuova, ma profondamente avvertita, sin dalle origini, tra le fila della Compagnia di Gesù: quella di «rendere la speculazione scolastica significativa sul piano pastorale», traducendo i suoi insegnamenti in una «retorica umanistica» capace di veicolare in forme comprensibili ed efficaci per la nuova società e per i nuovi ceti dirigenti i tradizionali contenuti della fede e della teologia cattolica. In sostanza, la mediazione culturale operata dai gesuiti si proponeva di adattare l'annuncio cristiano e il linguaggio proprio della comunicazione religiosa alle differenti necessità dei tempi e dei luoghi

⁴ *Ibid.*, pp. 53-54.

e alle variegata esigenze dei diversi interlocutori: non è un caso che, elaborata in ambito educativo per la determinazione del *curriculum studiorum* destinato ai collegi d'istruzione secondaria, questa nuova retorica religiosa d'impianto umanistico sarebbe poi stata estesa ed utilizzata nell'ambito di tutti gli altri ministeri esercitati dalla Compagnia di Gesù, in particolare nella predicazione e nell'apostolato missionario⁵.

Non meno rilevante, come si è già accennato, si sarebbe rivelata la svolta impressa dai discepoli di Ignazio di Loyola sul piano teologico e spirituale. A questo proposito, l'Autore sottolinea:

Il recupero e la valorizzazione – nella prospettiva di promuovere una nuova e più incisiva retorica religiosa adeguata al mutare dei tempi – della tradizione classica e degli ideali culturali umanistici s'inscrivevano nel solco del peculiare indirizzo spirituale che, fin dalle origini, aveva caratterizzato l'Istituto. Intendiamo riferirci, in buona sostanza, a quell'*umanesimo cristiano* tanto caro a Ignazio di Loyola e a una lunga tradizione di scrittori spirituali della Compagnia di Gesù; un indirizzo spirituale che non ha nulla a che vedere con l'orgogliosa e autosufficiente prospettiva antropocentrica maturata a partire dall'età umanistica e rinascimentale, ma che si caratterizza per l'equilibrio dei rapporti tra l'uomo e Dio, tra ragione e rivelazione, e realizza nella spiritualità il principio della teologia tomistica secondo cui la grazia non sopprime la natura umana, ma la perfeziona. L'intuizione di fondo è chiara: la natura umana resta orientata fondamentalmente verso Dio, nonostante sia stata ferita dal peccato originale, e la grazia opera su tale disposizione della natura umana. Si ribadisce in tal senso la continuità di natura e sovranatura, prospettando, di contro al pessimismo protestante, un ideale di perfezione fondato sull'incontro e sull'accettazione fiduciosa del disegno di Dio per ogni uomo. [...] Ribadita dal Concilio di Trento, questa concezione del rapporto tra l'intervento divino e il libero arbitrio proprio dell'uomo era destinata a connotare le molteplici forme ed espressioni dell'attività apostolica e pastorale della Compagnia di Gesù, rendendo possibile una significativa apertura alla realtà, in quanto creata da Dio e redenta da Cristo, e una peculiare valorizzazione dell'esperienza propriamente umana, ossia dell'uomo che opera sotto l'influsso della grazia. Ne derivava una specifica attitudine ad operare nel mondo al servizio della fede⁶.

Il terzo capitolo, incentrato sul tema *L'esperienza missionaria della Compagnia di Gesù tra istanze universalistiche e rinnovamento culturale*, approfondisce in modo organico l'operato dei Gesuiti sul versante delle missioni nelle Indie Orientali. Il capitolo prende le mosse dalla celebre lettera inviata il 12 dicembre 1558 dal successore di Ignazio di Loyola, Giacomo Lainez, ai padri della Compagnia di Gesù che operavano nelle terre di missione, nella quale il neoeletto Preposito Generale tracciava il profilo ideale del missionario gesuita, per ripercorrere poi le diverse tappe e strategie dell'attività missionaria della Compagnia, dedicando particolare attenzione alla nuova consapevolezza maturata, soprattutto a seguito dei controversi esiti conseguiti dall'esperienza missionaria di Francesco Saverio in India e in Giappone, della necessità di un ripensamento degli approcci e dei metodi fino a quel momento utilizzati, specie nei confronti di popolazioni e culture complesse, nei riguardi delle quali occorreva alla bisogna anche rinunciare provvisoriamente ad affermare il proprio punto di vista.

⁵ *Ibid.*, pp. 45-47.

⁶ *Ibid.*, pp. 48-49.

Da tale sopraggiunta consapevolezza sarebbe scaturita quella strategia dell'*adattamento* dell'opera missionaria alle diverse realtà incontrate che avrebbe permeato, nei decenni seguenti, l'intero operato della Compagnia di Gesù nelle Indie Orientali.

Parallelamente alla ricostruzione del dibattito interno alla Compagnia di Gesù riguardo alle strategie missionarie da adottare, il capitolo dedica ampia attenzione ad un fenomeno di indubbio interesse, ovvero all'enorme eco suscitata in Europa dalle imprese dell'Apostolo delle Indie e degli altri missionari impegnati nell'evangelizzazione dell'estremo Oriente, la cui narrazione era affidata alle lettere e alle relazioni inviate a Roma, la quale si sarebbe ben presto rivelata uno straordinario strumento di propaganda dell'ideale missionario e di edificazione e rinnovamento spirituale per le popolazioni cattoliche del vecchio continente.

Di grande interesse, al riguardo, si rivela l'operato di Francesco Saverio, l'«Apostolo delle Indie», e degli altri missionari impegnati in Estremo Oriente, le cui imprese veicolate dalle lettere inviate a Roma contribuirono a diffondere l'ideale delle missioni nella vecchia Europa:

Con la sua capacità di alimentare il gusto dell'esotico e dell'avventura e di rinnovare la stessa letteratura agiografica popolare, attraverso l'introduzione di un moderno e appassionante filone di storie di «nuovi martiri» e di nuovi «apostoli per la fede esposti alle fiere tempeste delle persecuzioni», la propaganda missionaria avviata su questo versante dalla Compagnia di Gesù era destinata, peraltro, ad incontrare l'interesse di un vastissimo pubblico⁷.

Si entra così nel cuore della ricerca. Il terzo capitolo affronta, infatti, sulla base di una straordinaria messe di fonti documentarie e di un'attenta lettura della più aggiornata e autorevole letteratura critica sul tema, la questione centrale del volume: la vocazione missionaria della Compagnia di Gesù e la rapida penetrazione nei territori dell'Estremo Oriente come l'India, il Giappone e, appunto, la Cina.

La complessità delle questioni affrontate si coniuga felicemente con una fluidità ed eleganza argomentativa che rende al lettore più facile e attraente ripercorrere le tappe principali dell'indagine.

Il quarto capitolo del saggio di Roberto Sani, dal titolo *Padre Alessandro Valignano e la nuova strategia missionaria della Compagnia di Gesù nelle Indie Orientali*, approfondisce l'operato del Visitatore delle missioni gesuitiche in Oriente, il padre Alessandro Valignano, al quale si deve la messa a punto e la prima sistematica applicazione, in Giappone, della strategia dell'*accomodamento*, la quale, nata dalla consapevolezza «delle condizioni assai spiacevoli nelle quali i gesuiti si trovavano ad operare, e delle notevoli resistenze e contrarietà che i loro usi e costumi occidentali, il loro modo di rapportarsi con le

⁷ *Ibid.*, pp. 70-71.

autorità e con le stesse popolazioni indigene incontravano», avrebbe finito per spingere i missionari gesuiti a fare propri gli usi e i costumi giapponesi.

Una strategia, quest'ultima, destinata ad ottenere l'approvazione e il pieno sostegno, assieme all'esortazione ad operare con le cautele del caso e la massima prudenza su tale versante, da parte dell'allora Preposito Generale della Compagnia padre Claudio Acquaviva.

Emerge in tutta la sua centralità la questione relativa alla necessità di conoscere le caratteristiche culturali e i comportamenti più diffusi delle popolazioni oggetto dell'impegno missionario. In che misura adeguarsi alle tradizioni e ai costumi locali? È il grande tema della civilizzazione del nuovo mondo, sempre storicamente in bilico fra assimilazione ed emancipazione. Qui la questione assume connotazioni religiose di grande significato e non prive di contraddizioni, al punto da suscitare discussioni, dubbi e interrogativi all'interno della stessa Compagnia di Gesù.

Come si è detto e come acutamente mette in rilievo l'Autore, si deve ad Alessandro Valignano quella svolta culturale dalle forti ricadute educative e animata da uno sguardo antropologico che produrrà un cambiamento non privo di significato.

Roberto Sani restituisce efficacemente, e con grande sensibilità, il travaglio umano e spirituale del Visitatore delle missioni gesuitiche in Estremo Oriente e il suo interrogarsi sull'importanza non solo di capire ma anche di adeguarsi agli usi e alle tradizioni delle popolazioni locali (negli abiti addirittura, nelle abitazioni, nei riti dei bonzi etc.). A questo scopo Alessandro Valignano redige il cosiddetto *Cerimoniale per i missionari del Giappone*, un testo di fondamentale importanza per l'attività missionaria della Compagnia nelle Indie Orientali, più tardi inviato al Padre Generale Acquaviva affinché questi ne approvasse e autorizzasse gli orientamenti di fondo e le indicazioni operative:

A fronte di una sostanziale condivisione degli indirizzi di fondo della strategia elaborata dal Valignano – scrive al riguardo Roberto Sani –, il padre Acquaviva non mancava di esprimere taluni dubbi in merito ai rischi insiti nell'assunzione *in toto* degli usi e costumi giapponesi, in particolare per quel che concerneva l'adozione, da parte dei missionari gesuiti, dello stile di vita e delle gerarchie propri dei monaci del buddismo zen⁸.

L'Autore sottolinea molto opportunamente l'importanza del documento del Valignano che assume il ruolo di una sorta di vademecum comportamentale, nel quale emerge una nuova linea strategica missionaria connotata da una precisa valenza pedagogica. Ed evidenzia bene l'importanza della risposta, assai meditata, del Padre Generale. Tale risposta assumeva un significato strategico sulla questione sollevata da Valignano anche in vista di una nuova formazione dei missionari. Una questione indubbiamente molto complessa.

⁸ *Ibid.*, p. 91.

Se da una parte il Padre generale accoglie con grande apertura l'esigenza espressa dal Valignano della necessità di avvicinarsi alle culture locali, dall'altra, tuttavia, mette in guardia dal rischio di smarrire la propria testimonianza e di attendere troppo a lungo per manifestare le verità della fede in Cristo: «Accomodarsi» sì, dunque, ma senza «confondersi» e senza smarrire l'essenza e la sostanza del proprio credo.

La trattazione proposta da Roberto Sani della vicenda restituisce con grande intensità, grazie anche alla ricca documentazione utilizzata, il profondo travaglio che l'adozione della strategia dell'«accomodamento» proposta dal Valignano comportò all'interno della Compagnia e nella coscienza dei missionari operanti in terra straniera:

Se era vero, infatti, che al pari di quello che aveva ispirato i primi apostoli e gettato le basi per l'evangelizzazione dell'Occidente, il compito affidato alla Chiesa tridentina era la realizzazione, anche nelle lontane Indie orientali, *dell'unum ovile et unus pastor*, era altrettanto vero che anche la strategia da adottare, per un così arduo e decisivo compito avrebbe dovuto radicarsi nella più solida e autorevole tradizione apostolica e da essa trarre le sue ragioni di fondo⁹.

Il quinto capitolo dell'opera è tutto incentrato sull'attività missionaria del gesuita maceratese padre Matteo Ricci (*Matteo Ricci e l'inculturazione del Vangelo in Cina*), del quale sono ricostruiti la biografia e l'operato. Sulla base di una rigorosa e approfondita analisi dell'epistolario e degli scritti ricciani, Roberto Sani sottolinea come il gesuita maceratese abbia rappresentato sotto ogni profilo il principale protagonista della nuova strategia missionaria avviata dalla Compagnia di Gesù nelle Indie Orientali.

Egli, infatti, dopo l'entrata in Cina, si fece promotore della sistematica applicazione della strategia dell'*accomodamento* propugnata dal Valignano, ma ben presto si accorse che tale strategia avrebbe dovuto essere attuata in modo intelligente e creativo, «correggendo via via la rotta man mano che maturava in lui la consapevolezza delle peculiarità della realtà cinese rispetto all'originario modello di riferimento». Più in particolare, nel corso del complesso ed estremamente impegnativo soggiorno in Cina – dall'arrivo a Sciaochin, nel 1583, fino all'ingresso a Pechino e all'accoglimento, nel 1601, presso la corte imperiale – padre Matteo Ricci si dedicò con solerzia e impegno allo studio della cultura cinese e all'approfondimento degli scritti sapienziali e dei principali testi della tradizione confuciana, avviando un fecondo confronto con i più rinomati dotti e letterati cinesi.

Il progetto perseguito dal gesuita maceratese andava ben al di là della pur apprezzabile strategia dell'*accomodamento* propugnata dal Valignano. Era necessario, infatti, creare le premesse per un lento, faticoso, quanto indispensabile processo di inculturazione del Vangelo. Si trattava, cioè, di «innestare le verità

⁹ *Ibid.*, p. 100.

fondamentali della fede cristiana, in primo luogo quelle accessibili al lume naturale della ragione, come l'esistenza di Dio e l'immortalità dell'anima, sul sostrato dell'antica sapienza cinese, riproponendo in sostanza quell'analogo processo che, nell'Occidente medievale, attraverso la sintesi tomistica e la successiva elaborazione della teologia scolastica, aveva portato alla ricezione e integrazione, nel sistema dottrinale cristiano, della grande tradizione filosofica e culturale della classicità greca e latina».

Sotto questo profilo, Matteo Ricci – ed è questo il suo principale merito – si sforzò di riprodurre *in partibus infidelium* «quello stesso processo di inculturazione del Vangelo che, proprio in quegli stessi anni, nella vecchia Europa, la Compagnia di Gesù andava sviluppando in ambito educativo e scolastico attraverso la sintesi poi culminata nella *Ratio Studiorum* definitiva del 1599, degli *studia humanitatis* di derivazione classica, ovvero dell'insegnamento morale e dei modelli culturali della tradizione pagana, con gli indirizzi della teologia scolastica e i principi della fede cristiana».

Dopo averne ripercorso il profilo biografico, Roberto Sani, nel ricostruire la straordinaria esperienza di Matteo Ricci in Cina, approda ad una dimensione che, pur riprendendo motivi fondamentali avanzati da Alessandro Valpignano, delinea nuovi scenari dell'impresa missionaria.

Com'è noto Matteo Ricci nasce a Macerata nel 1552. Viene accolto dalla Compagnia di Gesù nel 1571. La sua formazione avviene nel Collegio Romano dove incontra grandi maestri e viene ben presto destinato all'impegno missionario. Dopo aver studiato il portoghese a Coimbra e a Lisbona, s'imbarca per l'estremo Oriente. Dopo un soggiorno a Macao, nel corso del quale intraprende lo studio della lingua cinese. Nel 1583, infine, approda finalmente in Cina.

Matteo Ricci, come sottolinea Roberto Sani, opera nella sua terra di missione un fondamentale passaggio dall'«accomodamento» ad una sorta di «inculturazione del Vangelo». Tema complesso e intricato nella misura in cui sottintende una relazione diseguale e asimmetrica, sempre oscillante fra contaminazione e conversione. Giustamente l'Autore mette in rilievo la straordinaria attenzione che Matteo Ricci dedica al rapporto con i ceti dirigenti, con le élite, con i mandarini, con il confucianesimo. Il gesuita maceratese studia a fondo la cultura cinese, le tradizioni letterarie e il sapere scientifico, convinto che senza una interlocuzione con i vertici politici e culturali del Celeste Impero non sarebbe possibile neppure avviare l'attività missionaria.

L'attenzione di Matteo Ricci alla cultura del confucianesimo, da lui considerata non una vera e propria religione ma una sorta di filosofia di vita, una dottrina essenzialmente etica, si rivela connessa alla necessità di rielaborarne i contenuti all'interno di una prospettiva teologica e religiosa che scaturiva dalla fede cattolica e dalla tradizione cristiana.

Qualcosa di analogo era avvenuto con la *Ratio Studiorum* del 1599, nell'ambito della quale, con grande modernità, era stata operata una sintesi, sul versante educativo e scolastico, fra gli *studia humanitatis* di derivazione classica,

espressione della tradizione pagana greca e latina, e i principi della teologia scolastica e della fede cristiana.

In sostanza – sostiene Roberto Sani – Matteo Ricci puntava a riprodurre in *partibus infidelium*, e alla luce della consapevolezza che «la qualità di questo regno è differentissima di tutti gli altri del mondo», quello stesso processo di inculturazione del Vangelo che, proprio in quegli stessi anni, nella vecchia Europa, la compagnia di Gesù andava sviluppando in ambito educativo e scolastico, attraverso la sintesi, poi culminata nella *Ratio studiorum* definitiva del 1599, e degli *studia humanitatis* di derivazione classica, ovvero dell'insegnamento morale e dei modelli culturali della tradizione pagana, con gli indirizzi della teologia scolastica e i principi della fede cristiana¹⁰.

Dall'«accomodamento» alla «inculturazione della fede». In sostanza, una relazione educativa che, seppure mira alla conversione, non sembra cedere all'insidia di una aprioristica superiorità.

Il sesto e ultimo capitolo si sofferma ad approfondire *L'eredità ricciana e le vicende missionarie in Estremo Oriente tra Sei e Settecento*, ripercorrendo le vicende che portarono all'istituzione della S. Congregazione di Propaganda Fide e all'avvio da parte della Chiesa di una «rinnovata e più consapevole strategia missionaria», ma anche i vivaci contrasti maturati tra i vari ordini religiosi impegnati nelle missioni, il parallelo inasprirsi dell'atteggiamento dei governi locali nei riguardi dei missionari occidentali e la profonda crisi che doveva investire l'attività missionaria della Compagnia di Gesù in Estremo Oriente nel corso del XVIII secolo, a seguito dell'esplosione della cosiddetta *controversia sui riti cinesi* e della relativa condanna con la bolla *Ex quo singulari* di Benedetto XIV nel 1742, e poi della vera e propria soppressione dell'Ordine fondato da Ignazio di Loyola con il breve apostolico *Dominus ac Redemptor* di papa Clemente XIV nel 1773.

Nella ricca e organica *Appendice documentaria* con la quale si conclude il volume di Roberto Sani figurano talune lettere di padre Matteo Ricci e dei suoi superiori e confratelli che consentono una più efficace contestualizzazione dell'attività missionaria esercitata dai Gesuiti in Estremo Oriente tra XVI e XVII secolo; nonché una serie di lettere circolari – anch'esse di straordinaria importanza – inviate nel corso del Cinquecento dai Prepositi Generali ai membri della Compagnia di Gesù e incentrate in modo specifico sull'esperienza missionaria, le quali permettono di inquadrare e di collocare nella giusta luce l'opera della Compagnia in Estremo Oriente e la stessa attività del Ricci e dei suoi confratelli in Cina.

In conclusione, il presente lavoro di Roberto Sani ha l'indubbio merito di aver ricostruito, sulla base, come si è già ricordato, di una ricchissima documentazione archivistica e a stampa e di un utilizzo sistematico della più accreditata e aggiornata letteratura critica sul tema, la storia di una vicenda umana, culturale

¹⁰ *Ibid.*, p. 120.

e religiosa assai complessa, nella quale le vicende relative alla vita della Chiesa e all'operato della Compagnia di Gesù si intrecciano con il maturare di visioni nuove legate al senso stesso dell'evangelizzazione, per la cui realizzazione la conoscenza dell'altro e il compito educativo appaiono premesse irrinunciabili.

La Storia dell'Arte *sub specie educationis*. A proposito di due recenti volumi

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

History of Art sub specie educationis. About two recent volumes

ABSTRACT: This contribution highlights the significance of two recent publications, namely the volume by Roberto Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica* and that of Susanne Adina Meyer, *Cenerentola a scuola*. This multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary approach opens up new interpretative horizons. In particular, based on extensive and well-founded documentation, the two authors were able to highlight the process of “transformation” of the History of Art into a school discipline and its role in the wider process of building national identity.

EET/TEE KEYWORDS: History of Art; National identity; School; Gentile Reform; Italy; XX Century.

1. Una questione “mancata” di identità nazionale

Appare con tutta evidenza che Roberto Sani con *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*¹ e Susanne Adina Meyer con *Cenerentola a scuola*² hanno compiuto un piccolo miracolo storiografico. Lo sforzo di collaborazione fra specialismi di diversi settori scientifici intorno a un unico oggetto di ricerca ha finalmente dato i suoi frutti. In particolare nella storia dell'educazione, della scuola e delle istituzioni educative – campi d'indagine per loro natura specialistici e, contemporaneamente, di confine, multidisciplinari, interdisciplinari e

¹ R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022.

² S.A. Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, Macerata, eum, 2023.

transdisciplinari – da diversi decenni si sottolinea la necessità di coinvolgere studiosi dei più diversi rami del sapere sul versante storico-educativo dei loro specifici campi di ricerca che, approcciati *sub specie educationis*, possono incontestabilmente schiudere allo storico nuovi orizzonti interpretativi. La pubblicazione di questi due volumi dimostra che l'incontro non solo si può verificare, ma che è anche necessario e assai fecondo.

Il campo era stato già in parte dissodato da sondaggi che, negli anni, avevano fatto intravedere l'urgenza dell'indagine a tappeto di cui oggi finalmente disponiamo. Alludo ai contributi di Massimo Ferretti (che, a sua volta, aveva messo insieme più voci³), Claudio Gamba⁴, Orietta Rossi Pinelli⁵ e, da ultimo, al bel numero della rivista maceratese «Il capitale culturale» (n. 24, 2021) dedicato a *La storia dell'arte tra i banchi di scuola*.

Si tratta di una tematica centrale nella ricostruzione storica del difficile cammino che, nei decenni postunitari, la scuola italiana ha percorso per arrivare ad affermare contenuti, metodi e obiettivi dell'educazione-istruzione dei giovani orientata all'affermazione dell'identità nazionale. La storia dell'arte, vuoi per la sua clamorosa assenza al momento della nascita del sistema scolastico nazionale, vuoi per la difficile conquista della sua presenza e legittimazione istituzionale, vuoi infine per la tuttora persistente scandalosa marginalità nella vita della scuola italiana, è stata ed è protagonista di quelle che Simonetta Soldani e Gabriele Turi, in un loro contributo assolutamente fondativo dei nostri studi, esattamente trent'anni fa, hanno definito «dinamiche della scolarità e della cultura» fra loro connesse e indispensabili per «fare gli italiani»⁶. Il fatto è che, appunto, in un sessantennio di vita postunitaria scolastica che, in diversi campi disciplinari, ha manifestato l'urgenza di costruire un canone nazionale e, in molti casi, di «inventare una tradizione»⁷ destinata all'educazione di un Paese fortemente e drammaticamente disomogeneo, per la storia dell'arte non c'è stato alcuno spazio di vita. Ovviamente (come fa ben notare Meyer⁸), ad una cultura accademica fortemente testolatrice, per cui la conoscenza si identificava *ipso facto* con la cultura scritta, con l'arte del commento dei testi con

³ M. Ferretti (ed.), *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*, numero monografico di «Ricerche di storia dell'arte», vol. 28, n. 79, 2003 (con contributi di E. Franchi, S. Nicolini, M. Ferretti, M. Mignini, C. Stoppani, A. Rizzi, M. Dalai Emiliani).

⁴ Dei numerosi contributi dedicati da C. Gamba al magistero di Giulio Carlo Argan, ricordo *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 C. Gamba (ed.), *Giulio Carlo Argan intellettuale e storico dell'arte*, Milano, Electa, 2012, pp. 207-222.

⁵ O. Rossi Pinelli (ed.), *La storia delle storie dell'arte*, Torino, Einaudi, 2014.

⁶ S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I. *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993, p. 9.

⁷ E.J. Hobsbawm, T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987.

⁸ S.A. Meyer parla di «difficoltà – e in alcuni casi diffidenza – di fronte all'introduzione nella formazione scolastica non solo di una nuova disciplina ma di un nuovo linguaggio – quello delle immagini – in un percorso formativo che, come nel caso dell'istruzione secondaria, risultava essere per tradizione fortemente incentrato sulla parola», *Cenerentola a scuola*, cit., pp. 40-41.

l'obiettivo di addestrare all'imitazione, l'idea di un'alfabetizzazione visiva, di una testualità iconica, era fortemente estranea. Se si pensa al grandissimo lavoro svolto fin dal 1861 per l'approntamento e il continuo aggiornamento dei programmi scolastici di lingua e letteratura italiana (anche in connessione al potente rilancio della pluricentenaria "questione della lingua") e alla conseguente esplosione dell'industria editoriale (grammatiche, imprese lessicografiche, manuali, antologie con i relativi apparati critici che generano l'arte del commento scolastico come la intendiamo oggi o, meglio, come l'abbiamo a lungo intesa⁹), lo svantaggio della storia dell'arte è patente tanto che possiamo farlo rientrare in quella «singolare cautela – registrata dagli storici – nell'incentivare forme di partecipazione collettiva [...] al culto della nazione e della patria: quelle forme che avevano nelle feste civili, nei programmi scolastici o nella monumentalistica i loro punti di forza per una integrazione nazionale fondata su momenti simbolici di particolare intensità emotiva»¹⁰. Non che il nostro Paese abbia rinunciato alla venerazione delle immagini per diffondere icone di italianità in quei decenni intrisi di spirito patriottico identitario. Basti pensare alle stampe popolari, al profluvio di monumenti nelle piazze di città e paesi, al portato iconico (costumi, scenografie) di quel grande strumento di educazione di massa che fu l'opera lirica. Anche la ricerca spasmodica dello stile nazionale in architettura, in fondo, non faceva che proporre a tutti, sia nell'edilizia pubblica che in quella privata e religiosa, le immagini canoniche del classicismo stilistico (ordini, capitelli, cornici, timpani, trabeazioni, lesene, colonne, logge e bugnati) o di un ibrido revivalismo di facciata, comunque fortemente condizionato da un nazionalismo formale d'impronta pedagogico-educativa. Tuttavia, al netto di tutto ciò, la scuola ha a lungo e colpevolmente posticipato la presa in carico dell'educazione degli italiani nel campo della storia delle arti¹¹.

I volumi di Roberto Sani e Susanne Meyer ci aiutano a comprendere le ragioni, i tempi e i modi di questo ritardo. Ciò avviene attraverso due prospettive che si incontrano sul terreno comune della scuola. Da una parte la scienza, la ricerca, l'evoluzione metodologica della critica d'arte (sulla scia delle grandi conquiste della scuola storica e del positivismo di secondo Ottocento e poi nel passaggio al neoidealismo), dall'altra le leggi, i decreti, i regolamenti, le circolari, cioè tutta quella disciplina giuridico-amministrativa che regola la ricaduta del cammino della scienza sull'educazione dei cittadini e delle cittadine attra-

⁹ L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata»: l'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli, Modena, Mucchi, 1999.

¹⁰ Soldani, Turi, *Fare gli italiani*, cit., p. 19.

¹¹ Va peraltro precisato che il ritardo nell'insegnamento della storia dell'arte è stato comune a molti paesi. Ciò si evince dagli atti del X Congresso internazionale di Storia dell'arte, svoltosi a Roma nel 1912, dove, secondo quanto sostiene Meyer, «rari e scarsamente significativi furono [...] i riferimenti all'insegnamento scolastico della storia dell'arte, a conferma del fatto che nessuno dei paesi rappresentati al Congresso internazionale di Roma avevano introdotto a quella data tale disciplina tra gli insegnamenti scolastici» (*Cenerentola a scuola*, cit., p. 73).

verso l'amministrazione scolastica. La compenetrazione delle due prospettive e, concretamente, dei due volumi, ci permette dunque di avvicinare uomini e idee che si occupano di educazione e istruzione nel campo della storia dell'arte muovendo da punti di vista differenti.

Prima di tutto occorre premettere che entrambi i volumi si basano su un ponderoso lavoro di ricerca d'archivio e d'emeroteca che ha condotto i due studiosi, quasi parallelamente, a un tale (sia per qualità che per quantità) reperimento di documenti rispetto ai quali poteva essere facile perdersi o approdare a una trattazione compilativa e descrittiva. Gli Autori si sono invece confrontati con grande vivacità critica e metodologica con fonti storiche di natura molto diversa fra loro, pubbliche e private, materiali e immateriali: dai carteggi personali (con diversi inediti) agli atti ufficiali, dai preziosissimi annuari dei singoli istituti¹² agli interventi giornalistici, dai saggi critici alle inchieste con relative relazioni, dai verbali d'esame ai cataloghi editoriali e di sussidi didattici, dagli spazi architettonici (i laboratori di storia dell'arte, il loro allestimento all'interno degli edifici scolastici, i loro arredi) alle fotografie. In entrambi i volumi parla chiaro anche la presenza di una ricca appendice documentaria che, nel caso della Meyer, si configura come una vera e propria antologia della critica d'arte applicata alla teoria e metodologia della didattica della storia dell'arte, ai cui estremi (1899 e 1942) si trovano i nomi di Enrico Panzacchi e Giulio Carlo Argan. Da questo punto di vista, sia per la ricchezza delle fonti reperite sia per la sapienza dimostrata nel saper farle parlare, i due studi rappresentano un vero e proprio modello storiografico.

2. *I prodromi della Riforma Gentile*

Spetta principalmente a Roberto Sani la ricostruzione dell'iter amministrativo che la storia dell'arte come disciplina scolastica ha percorso nelle vicende della scuola italiana del Novecento. A partire dal nucleo centrale di tale questione, ovvero la svolta rappresentata dalla Riforma Gentile del 1923, nell'ambito della quale la storia dell'arte guadagna per la prima volta una sua visibilità ufficiale e definitiva, divenendo obbligatoria nei programmi del liceo classico e facoltativa in quelli dello sfortunato liceo femminile, Sani ci offre due itinerari di ricerca. Da una parte abbiamo la possibilità di perlustrare il *backstage* di questa svolta, cioè gli antefatti che risalgono (come per gran parte degli assunti pedagogici della Riforma Gentile) alle soglie del XX secolo, dall'altra possiamo verificarne la tenuta e l'evoluzione attraverso il fascismo e soprattutto i programmi stilati da Giulio Carlo Argan nel 1936 e poi fino al secondo dopoguerra inoltrato.

¹² Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 99.

Nel complesso si tratta di un cammino segnato da significative prese di coscienza culturale che però, nei fatti, sono state elaborate con fatica e lentezza dalla macchina ministeriale. Fra i tanti, un documento di grande interesse, nell'ambito di quelli che potremmo definire come i prodromi della Riforma Gentile, è sicuramente la circolare emanata dal ministro della Pubblica Istruzione Nunzio Nasi il 20 ottobre 1903. Si tratta di un testo già maturo dal punto di vista culturale e amministrativo, perché recepisce i progressi della scienza e le novità del dibattito storico-critico contemporaneo nelle considerazioni relative all'insegnamento della storia dell'arte, entrato per la prima volta nelle scuole italiane come libero e facoltativo (e tenuto dai docenti di lettere) nel 1900 grazie a un circolare di Enrico Panzacchi, sottosegretario di Stato con il ministro Nicolò Gallo¹³. Nel documento Nasi si parla con grande lucidità culturale e educativa dell'arte come «fenomeno sociale [...] al pari della letteratura»¹⁴. Questa diade farà discutere molti intellettuali ed è all'origine della riflessione, che da allora comincia a farsi sempre più sistematica, su tutto ciò che comporta l'educazione visiva (si pensi agli interventi di Mario Martinuzzi ripotati da Meyer¹⁵). Tuttavia, contemporaneamente, si registra l'arrendevolezza amministrativa rispetto all'impossibilità di sovraccaricare i programmi scolastici di tutte le ore in più che il nuovo insegnamento richiederebbe, non si accenna alla necessità di disporre di un corpo insegnante specializzato né, conseguentemente, alla istituzione di posti di ruolo. Questi ultimi tre aspetti sono i nodi problematici attorno ai quali la questione di cui stiamo parlando si avvierà fino agli anni di Guido Gonella.

Quando lo storico Vittorio Fiorini, relazionando intorno all'inchiesta sull'istruzione secondaria voluta dal ministro Leonardo Bianchi fra il 1905 e il 1909, mostrava contezza delle «condizioni intellettuali del Paese»¹⁶ e sottolineava l'opportunità di servirsi di personale insegnante specializzato negli studi storico-artistici e di sussidi didattici adeguati, così come di messa in relazione fra insegnamento di storia dell'arte e territorio (con relativi beni storico-artistici) su cui insistono le scuole, aveva alle spalle Adolfo Venturi, una personalità che ha segnato con grande autorevolezza le prime tappe di questa battaglia. Venturi, che aveva creato quella grande fucina di storici dell'arte che era il Corso di perfezionamento *post lauream* nell'Università di Roma, sapeva bene cosa volesse dire preparare esperti in questa disciplina, che sarebbero diventati insegnanti di scuola e funzionari statali destinati ai musei e alle gallerie. Naturalmente, già a quest'altezza, il discorso sull'alfabetizzazione storico-artistica di tutti gli italiani e le italiane che frequentavano gli istituti di istruzione secondaria si intrecciava a vari livelli con la nascente questione dell'inventario/catalogo dei

¹³ Sui primi corsi liberi di storia dell'arte cfr. Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., pp. 28 ss.

¹⁴ La circolare di Nasi è riportata da Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 17, nota 10, e commentata anche da Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 50.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 30-31.

¹⁶ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 30.

beni artistici del Paese, della loro tutela e salvaguardia, della loro promozione turistica (anche presso gli italiani che, al confronto degli stranieri, apparivano vergognosamente distratti¹⁷). Un nodo complesso che già raduna intorno a sé ragioni di tipo scientifico, presupposti educativi, culturali e identitari (ancora l'eluso obbiettivo di «fare gli italiani») con prospettive di sviluppo dell'industria culturale e relativi indotti. Del resto, il «progetto venturiano – come rileva Susanne Meyer fin dall'introduzione al suo volume – [era] basato su un legame indissolubile tra la ricerca storico-artistica, la tutela delle opere d'arte e dei monumenti e l'amministrazione del patrimonio nazionale»¹⁸. In questo senso erano già chiarissime le posizioni di Ogetti e di Venturi nelle prime fasi del dibattito risalenti al 1899: «L'arte è un linguaggio che l'Italia crede di comprendere senza la conoscenza del suo dizionario, anzi del suo alfabeto»¹⁹.

3. «L'illusione di una svolta»

Sulla base di queste premesse, che videro Giovanni Gentile sempre attento osservatore e commentatore, l'approdo alla riforma del 1923 e all'obbligatorietà dell'insegnamento storico artistico fu certamente un grande, anche se parziale, risultato, correlato a una più generale ristrutturazione dell'educazione artistica (accademie di belle arti, scuole e istituti d'arte) e, occorre aggiungere, a una inedita attenzione all'educazione visiva. Questo è un aspetto molto interessante e senz'altro nuovo nella scuola italiana, in controtendenza rispetto alla tradizione testolatrca di cui abbiamo parlato. Si pensi anche, in tale prospettiva, al parallelo apporto di Giuseppe Lombardo Radice alla valorizzazione dell'esperienza grafica del bambino nella scuola elementare.

L'estensore dei programmi dell'insegnamento di storia dell'arte fu Ugo Ogetti, cultore d'arte e poligrafo, grande firma del «Corriere della sera», fra gli intellettuali più influenti nella vita culturale italiana tra età giolittiana e fascismo. Pur orientato in senso totalmente italo-centrico e neo-tradizionalista (aspetto denunciato da Raffaello Giolli, autore, secondo Meyer, della «più profonda e radicale riflessione sui contenuti e sulle metodologie del nuovo insegnamento»²⁰), «si trattava – è il commento di Roberto Sani –, indubbiamente, di un program-

¹⁷ Si veda come Enrico Panzacchi denunciava la disattenzione degli italiani rispetto al loro patrimonio, in Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 20. Del nesso fra educazione storico-artistica e sviluppo consapevole del turismo parlò Luigi Venturini in un articolo riportato e commentato da Meyer, *ibid.*, p. 39. Si leggano anche le osservazioni di Pasquale Papa sui musei italiani «solo in servizio degli Inglesi, dei Tedeschi, degli Americani» (*ibid.*, p. 45).

¹⁸ *Ibid.*, p. 12 e p. 55.

¹⁹ Cfr. l'articolo di Venturi, *Per l'arte italiana*, «Nuova Antologia», 16 dicembre 1899, citato in Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 24 e riportato integralmente in appendice alle pp. 160-170.

²⁰ *Ibid.*, pp. 117-118.

ma di studi molto ambizioso e impegnativo, per il cui effettivo svolgimento necessitavano non solamente insegnanti specializzati e realmente competenti, ma anche, in particolare, manuali disciplinari di nuova impostazione e sussidi in grado di mettere gli studenti a contatto con le numerose e variegata opere d'arte che occorreva approfondire»²¹. Entrando più nel merito dei contenuti disciplinari dei programmi Ojetti, Meyer invece sottolinea che la loro «tessitura storica» era «evidentemente funzionale all'apprendimento di un canone nazionale neo-tradizionalista che Ojetti proponeva negli stessi anni nelle mostre e nei contributi critici» e che «doveva fornire agli studenti gli strumenti per un approccio insieme storico ed estetico all'arte, sintetizzato nel concetto di gusto»²². A fronte di questo programma «ambizioso» ma sfuggente dal punto di vista della finalità culturale dell'insegnamento storico-artistico, ancora soffocato dal nozionismo a causa dell'eccesso di artisti e opere da studiare (come rileverà lo stesso Lionello Venturi in un celebre articolo del 1926, molto valorizzato da Susanne Meyer²³), colpisce l'aspetto immobilista della Riforma per quanto riguarda il ruolo giuridico degli insegnanti e l'istituzione di cattedre stabili, poiché gli insegnamenti continuano a essere assegnati sulla base di affidamenti annuali e di selezioni dai criteri quanto meno opinabili. Quindi assistiamo ancora una volta a segnali tutto sommato positivi dal punto di vista teorico (il dibattito e il fermento critico sono vivacissimi, come si evince dall'appendice assemblata da Meyer), ma a uno stallo sul fronte giuridico-amministrativo, tanto che si potrà parlare di «illusione di una svolta»²⁴. A proposito dei primi effetti dell'inserimento obbligatorio della prova di storia dell'arte nei licei classici, Sani si sofferma opportunamente su una fonte molto attendibile, le relazioni dei docenti sull'andamento degli esami di stato per l'anno scolastico 1923-24. È proprio da questi documenti che emerge, fra l'altro, l'equiparazione del testo visivo al testo verbale e, di conseguenza, la necessità della pratica diretta con le opere d'arte, così come si faceva con i testi letterari: «Come le letture filosofiche e storiche ed il commento diretto delle poesie tendono nella riforma a prevalere sulla ripetizione dei giudizi formulati nei manuali, così le passeggiate artistiche dovrebbero entrare e giustamente prevalere sulla conoscenza espositiva o semplicemente fotografica, molto più quando non c'è modo di mostrare le riproduzioni a tutti gli alunni mediante le proiezioni in classe»²⁵. Si vuole costruire l'esperienza della visione dell'opera d'arte (Venturi, in una lettera inedita all'allieva Mary

²¹ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 43.

²² Meyer, *Cenerentola a scuola*, p. 112.

²³ *Ibid.*, pp. 114-115.

²⁴ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 139.

²⁵ *Ibid.*, pp. 51-52. Il passaggio è ripreso e commentato anche da Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 101. A proposito della gita, della visita, della passeggiata d'istruzione, Meyer richiama l'importanza di questa pratica scolastica a pp. 101-102. Su quest'ultimo tema cfr. F. Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Pittaluga, scrive icasticamente: «dobbiamo aprir gli occhi ai giovani»²⁶ e il suo allievo Pietro Toesca intollererà un suo saggio *Saper vedere*²⁷) anche attraverso quella pratica ancora tutta da indagare nelle sue implicazioni culturali, umane, emotive, fisiche che è la cosiddetta “gita scolastica”.

Altro aspetto di cui bisogna tener conto è la presenza rilevante delle donne nei primi posti annuali di storia dell'arte. Si diffonde «lo stereotipo della *signorina*»²⁸ di storia dell'arte. Al tema Meyer dedica molte osservazioni commentando un intervento di Paola Della Pergola²⁹. Del resto su posti precari non si poteva sempre immaginare di impiegare uomini, destinati, nell'immaginario e nella realtà sociale del tempo, ad assumere su di sé la responsabilità economica della famiglia.

All'indomani del rafforzamento della dittatura (il delitto Matteotti nel giugno 1924, il discorso di Mussolini alla Camera nel gennaio del 1925), con l'avvio dell'era post-gentiliana al ministero della Pubblica Istruzione e della cosiddetta «politica dei ritocchi» (con i ministri Alessandro Casati, Balbino Giuliano, Pietro Fedele, Cesare Maria De Vecchi, fino a Giuseppe Bottai), anche per la storia dell'arte si apre un nuovo periodo di disgrazie sia in termini di orari che di preparazione degli insegnanti (con radicale delegittimazione del perfezionamento universitario). Raffaello Giolli, dalle pagine di una celebre rivista pedagogica («Levana» di Ernesto Codignola), grida la necessità di provvedere alla preparazione di «storici di temperamento» e non di «signorine sentimentali»³⁰. Il disagio culmina con un appassionato discorso di Adolfo Venturi in Senato (da Sani definito *j'accuse*) in difesa dei «nuovi e volenterosi militi dell'insegnamento» compensati «peggio dei portieri del liceo dove insegnano»³¹. Nella già citata lettera di Venturi alla Pittaluga rinvenuta da Susanne Meyer, si insiste su questi temi e sulla richiesta di cattedre di ruolo, ricorrendo alla metafora della «Cenerentola nel corpo degli insegnanti»³². Ad eccezione di questo *vulnus* e della poca dinamicità dei programmi, fermi ad una visione localistica dei fenomeni storico-artistici (scarsa è l'apertura internazionale e al contemporaneo), il passaggio fra gli anni Venti e i Trenta segna invece evidenti progressi dal punto di vista degli aspetti che potremmo definire materiali (tecnici e tecnologici, diremmo oggi) della storia dell'arte come disciplina scolastica. Con riferimento alla circolare del 12 settembre 1927, ben approfondita da Sani, si registra il

²⁶ Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 120.

²⁷ *Ibid.*, pp. 123-124.

²⁸ *Ibid.*, p. 87.

²⁹ *Ibid.*, pp. 136-138.

³⁰ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 65.

³¹ *Ibid.*, p. 59.

³² Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., pp. 89-90, la lettera è datata Napoli, 8 dicembre 1929. La metafora era già stata utilizzata dallo storico dell'arte modenese in una lettera, sempre alla Pittaluga, del 6 dicembre 1923 riportata da Meyer in apertura del suo volume, *ibid.*, p. 11; infine sarebbe stata ripresa anche da Paola Della Pergola in un articolo del 1936 citato in Meyer, *ibid.*, p. 132.

notevole incremento qualitativo e quantitativo della manualistica, una visione e una produzione sempre più sofisticate dei corredi iconografici, delle tavole, delle diapositive (si tratta di un vero e proprio *kit* che diffonde il canone venturiano-ogettiano, con la fondamentale mediazione redazionale di Mary Pittaluga³³) e dei macchinari per proiezione, l'acquisizione definitiva della necessità di avere a disposizione locali scolastici esclusivamente dedicati a questo *setting* (con biblioteca di storia dell'arte, ambienti oscurabili per proiezioni luminose etc.). Meyer dà molta importanza, per esempio, a un fatto centrale nella storia materiale dell'insegnamento della storia dell'arte, cioè al progressivo perfezionarsi e diffondersi della didattica attraverso le immagini luminose, per sottrarre anche da questo punto di vista tale insegnamento alla «casualità»³⁴, come dirà lo stesso Lionello Venturi sulla scia delle rivendicazioni paterne. Scrive Meyer: «L'esperienza visiva dell'arte acquisiva in quest'ottica un ruolo di rottura con il 'verbalismo' della vecchia scuola classica, il segno più evidente di un rinnovamento pedagogico-didattico che apriva nuove strade all'apprendimento, in linea con la riforma gentiliana»³⁵.

4. «Il miglior ministro dell'Istruzione che ho conosciuto»

Quando, nel gennaio 1936, il ministro De Vecchi istituisce un Comitato speciale per la revisione dei programmi relativi alle materie artistiche e grafiche (sono anni di grande fermento nel rinnovamento delle tecniche e degli stili artistici, così come nella realizzazione di manifestazioni pubbliche, ma sono anche gli anni del nefasto connubio fra arte e propaganda politica, tanto che Meyer parla opportunamente di «trasferimento sul versante scolastico [delle] inquietudini e [delle] aspirazioni di natura ideologica e politica che caratterizzavano il regime fascista»³⁶) il ruolo apicale già svolto da Ogetti viene ora assunto dal ventisettenne Giulio Carlo Argan, ispettore ministeriale dal 1933³⁷. Fra le numerose novità nei programmi redatti dal Comitato nel maggio 1936 (pur ancora reticenti sul fronte dell'arte straniera e contemporanea³⁸), è bene sottolineare il definitivo allineamento fra documento letterario e documento visivo nella pratica didattica: «La presentazione delle opere d'arte vale per l'insegnamento della storia dell'arte come per l'insegnamento della letteratura la lettura

³³ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 72.

³⁴ Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 98.

³⁵ *Ibid.*, pp. 96-97.

³⁶ *Ibid.*, p. 125.

³⁷ Sull'attribuzione ad Argan dei programmi del 1936 convergono sia Meyer, *ibid.*, p. 127, che Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 81.

³⁸ Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., pp. 128 e 130.

dei testi»³⁹. Un assunto che tornerà poi in alcune riflessioni di Stefano Bottari del 1949, di Roberto Longhi e di Carlo Ludovico Ragghianti del 1959, tutte riportate e chiosate da Sani⁴⁰, come vedremo.

Divenuto Bottai ministro dell'Educazione Nazionale, dal 15 novembre 1936, l'attenzione del governo alle arti in generale aumenta notevolmente. È ben nota la sensibilità del gerarca romano in tal senso. Basti pensare alla Legge del 1939 sulla tutela, alla fondazione dell'Istituto Centrale del Restauro, alla legge del 2%, al convegno dei soprintendenti dell'agosto 1938, alle riviste «Le Arti» (periodico ufficiale della direzione generale Antichità e Belle Arti dall'ottobre 1938) e «Primato», alle cattedre per chiara fama assegnate ad artisti e scrittori, all'istituzione del Premio Bergamo⁴¹. In questo nuovo *mood* prenderanno forma i programmi del 1942, voluti da Bottai e stilati ancora da Argan (che, in tarda età, definirà Bottai «il miglior ministro dell'Istruzione che in tanti anni ho conosciuto»⁴²), ma probabilmente disattesi come gran parte della riforma scolastica concepita da questo ministro.

A proposito di questo passaggio storico, va segnalato il reperimento di un testo raro da parte di Meyer. Si tratta di un regesto anonimo, ma attribuibile ad Argan, sui nuovi libri di testo con relative indicazioni per gli editori⁴³. Lo storico dell'arte sceglie la formula dell'antologia di poche opere importanti, anche a “brani”, come per la letteratura⁴⁴, sfronda notevolmente il numero di artisti e opere da studiare, opta per l'approfondimento e per la contestualizzazione, anche interdisciplinare, delle opere storico-artistiche. Un segnale non trascurabile di rinnovamento metodologico e didattico.

5. Arte come esperienza

I primi anni della ricostruzione, specularmente a quanto è avvenuto nel venticennio nero, si assestano sui programmi del maggio 1936 ma conducono finalmente, nel 1948, alla conquista del ruolo giuridico da parte dei professori di storia dell'arte nei licei classici. Di fatto, però, le prime immissioni le avremo solamente nel 1957⁴⁵. La situazione si era fatta veramente insostenibile, con scenari che, nelle descrizioni correnti, come quella prodotta da Enzo Carli, ri-

³⁹ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 82.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 102.

⁴¹ G. Bottai, *La politica delle arti. Scritti 1918-1943*, a cura di A. Masi, Roma, Editalia, 1992; L. Cantatore, *Giuseppe Bottai: poesia e politica culturale*, in *La classificazione come strumento dell'informazione e altri studi*, Roma, Biblioteca Nazionale Centrale “Vittorio Emanuele II” (BVE quaderni, 4), 1996, pp. 13-36.

⁴² R. Bossaglia, *Parlando con Argan*, Nuoro, Ilisso, 1992, p. 35.

⁴³ Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 144.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 147.

⁴⁵ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., pp. 94-97.

cordano le improvvisazioni didattiche dei primi docenti postunitari: «In mancanza di elementi idonei, i Provveditori e i Presidi si vedono spesso costretti a valersi dell'opera, magari volenterosa, di insegnanti di altre materie, di dilettanti, di artisti mancati, di avvocati, di signorine, di preti e così via: tutta gente più o meno digiuna di cognizioni in materia oppure disorientatissima»⁴⁶.

A seguito della celebre inchiesta Gonella, che aveva condotto al disegno di legge n. 2100 del giugno-luglio 1951, nel complessivo progetto di riforma scolastica, come rileva Sani, «l'insegnamento di Storia dell'Arte assumeva un ruolo decisamente più incisivo e autorevole in seno all'istruzione secondaria superiore, con la sua presenza nei piani di studi di tutti i nuovi corsi liceali diveniva cioè uno degli assi portanti della formazione umanistica delle nuove generazioni»⁴⁷ e anche i programmi predisposti dalla Consulta Didattica (istituita in vista dell'attuazione della riforma), nella quale Argan ricoprì ancora un ruolo di spicco, venivano «spogliati [...] di quella esuberanza nozionale e informativa»⁴⁸ che li aveva caratterizzati per decenni. Senonché tutto si spegnerà in quella che Sani, in altro suo lavoro, ha definito «strategia dei piccoli passi, dei provvedimenti settoriali e slegati tra di loro, destinati, più che ad introdurre cambiamenti significativi, a dare soluzioni parziali ed episodiche alle tante piccole e grandi questioni emergenti»⁴⁹.

Su tale terreno paludoso si inseriva l'attività dell'ANIMSA (Associazione Nazionale Insegnanti Medi di Storia dell'Arte), istituita nel 1950 e di cui lo studioso ricostruisce l'attività nei suoi passaggi più incisivi. Quella dell'ANIMSA fu una costante attività di *pressing* sul Ministero della Pubblica Istruzione intorno a questioni specifiche riguardanti l'insegnamento della materia, così come fecero anche alcune riviste che potremmo definire militanti sul fronte della didattica, come «*SeleArte*» e «*Critica d'arte*». Il *referendum* organizzato da Ragghianti del 1959 torna su alcune *cruces* tipiche del dibattito fin dagli anni Trenta, fa notare Sani, aggiunge del nuovo. Ad esempio l'apertura all'urbanistica, all'architettura, alle cosiddette arti minori, al nudo, al moderno e contemporaneo, all'arte europea, alla terminologia tecnica e ai processi creativi (materiali, tecniche). Siamo quasi negli anni Sessanta, si sta diffondendo un nuovo pensiero sulla città, sul paesaggio, sul rapporto fra musei e cittadini, sono anche anni di nuove devastazioni urbanistiche, architettoniche, paesaggistiche e si registra la necessità di continuare a educare al rispetto del patrimonio e del paesaggio (basti pensare ai contributi fondamentali di Antonio Cederna e Italo Insolera). In questo contesto si irrobustisce anche la riflessione sulla formazione didattica

⁴⁶ Si tratta dell'intervento dal titolo *L'insegnamento della Storia dell'arte nelle scuole medie* tenuto da Enzo Carli nel convegno internazionale per le arti figurative, Firenze 20-26 giugno 1948, riportato e commentato da Sani, *ibid.*, pp. 103-105.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 109.

⁴⁸ Sani cita dal testo prodotto dalla Consulta Didattica, *ibid.*, p. 109.

⁴⁹ R. Sani, *La politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi Editore, 2000, pp. 37-38.

nell'università, per cui Ragghianti si avvicinerà al grande pedagogista toscano Lamberto Borghi: un conto è essere specialisti, altro è essere specialisti e didatti. Quella di Ragghianti fu un'«esigenza imprescindibile»⁵⁰ che si tradusse in una posizione assai lungimirante: «Bisogna che nella scuola media d'obbligo l'esperienza artistica, lo studio dell'arte in forme adeguate abbia un posto organico, non facoltativo o secondario»⁵¹.

Tuttavia, la Commissione d'indagine presieduta da Giuseppe Ermini nel 1962 non recepisce questi stimoli. L'intervento dell'ANIMSA con lo strumento del referendum fra addetti ai lavori stimola la partecipazione di Roberto Longhi che produce una difesa da antologia della didattica della storia dell'arte, dove a nostro avviso si anticipano molti aspetti dell'attuale riflessione sulla *visual literacy* e, contemporaneamente, si torna sull'affermazione vigorosa della pari dignità degli studi letterari e di quelli sul visivo:

In un paese come il nostro, dove è opinabile se la “maggior parte della lingua” spetti, nei secoli, alla poesia e non, piuttosto, all'arte figurativa, è però un fatto incontrovertito che, per quanto riguarda quest'ultima, la cultura media in ogni strato non è al livello che si vorrebbe, anzi incredibilmente più basso. La constatazione, ovvia ma trascurata, che l'arte figurativa è una lingua particolare con una sua grammatica e una sua sintassi che dovrebbero apprendersi per tempo, quasi assieme con la lingua “per verba”, riapre subito quel problema del relativo insegnamento che ha dato e dà luogo, periodicamente, ad osservazioni e proposte diverse⁵².

Longhi prosegue scrivendo che occorrerebbe saper leggere e commentare una poesia di Ungaretti o di Bertolucci come un quadro di Morandi o di De Pisis e, d'accordo con lui, Ragghianti incalza sostenendo che «il vizio radicale dell'educazione anche moderna è far credere ai giovani che la totalità umana si realizzi soltanto nel linguaggio verbale»⁵³, per cui sarebbe opportuno che l'educazione all'arte iniziasse fin dalla scuola materna, facendo dell'esperienza dell'opera d'arte un'esperienza di vita, allontanandosi radicalmente dal nozionismo che aveva tempestato più di un quarantennio di programmi ministeriali, e ricordando presupposti ispirati all'attivismo pedagogico, all'arte come esperienza di Herbert Read (tradotto da poco in Italia da Argan per le Edizioni di Comunità⁵⁴) e, ancora una volta, il significato ampiamente predittivo della critica pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice sull'esperienza visiva e grafica del fanciullo⁵⁵, che nella Riforma Gentile aveva trovato il suo primo pieno riconoscimento.

⁵⁰ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., p. 133.

⁵¹ C.L. Ragghianti, *Prime conclusioni*, in *Lo studio dell'arte nella scuola preuniversitaria italiana*, «Critica d'Arte», vol. VII, n. 40, 1960, pp. 217-338, cit. in Sani, *ibid.*, p. 132.

⁵² *Ibid.*, p. 139.

⁵³ *Ibid.*, p. 141.

⁵⁴ H. Read, *Educare con l'arte*, traduzione e introduzione di G.C. Argan, Milano, Edizioni di Comunità, 1954.

⁵⁵ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925.

Educazione e autorità nell'Italia moderna di Lamberto Borghi: l'accurata e opportuna riedizione di un 'classico' della storia dell'educazione

Carmela Covato
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Educazione e autorità nell'Italia moderna by Lamberto Borghi: the accurate and proper re-edition of a 'classic' of the History of Education

ABSTRACT: The contribution is a wide critical note in which it is presented the new edition of the fundamental text by Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, published for the first time in 1951 for the types of La Nuova Italia in Florence and now published again, edited by Carmen Betti and Franco Cambi, from the Junior Editions of Parma in 2021.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Education and literacy; School and social conflicts; Lamberto Borghi; Italy; XIX-XX Centuries.

Come ben evidenziano nelle loro acute e articolate *Introduzioni da* Carmen Betti¹ e Franco Cambi², la riedizione dello straordinario volume di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Parma, Edizioni Junior 2021)³ non è apparsa solo opportuna ma certamente anche necessaria. L'importanza di questa iniziativa emerge ancora più evidente in un momento storico, quello attuale, in cui è divenuto possibile parlare di 'democrazie illiberali' e in cui si assiste al prevalere di vecchi e nuovi regimi autoritari e, in svariati contesti geopolitici, del mito dell'uomo solo al comando, della risposta bellica

¹ C. Betti, *Un'opera storico-educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione*, in L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 7-26.

² F. Cambi, *Intorno a un testo classico della pedagogia italiana post-bellica*, in *ibid.*, pp. 27-43.

³ La prima edizione dell'opera di Lamberto Borghi, più volte ristampata nel corso degli ultimi decenni, è la seguente: Firenze, La Nuova Italia, 1951.

ai conflitti, dell'emigrazione come evento emergenziale e come fuga dalla guerra e dalla fame e, infine, di una sempre più allarmante crisi ambientale. Sono fenomeni che si pongono come spie del declino del modello di sviluppo capitalistico e neo-liberista, lasciando intravedere nuovi pericoli per il futuro della democrazia e, dunque, della libertà.

E poiché un profondo rinnovamento della prassi educativa e dei sistemi scolastici che si vogliono autenticamente ispirati ad una prassi antiautoritaria – filo conduttore privilegiato di tutto il volume di Lamberto Borghi – non può prescindere dal contesto sociale in cui le esperienze scolastiche prendono forma il costante richiamo di Lamberto Borghi al tema della libertà e della democrazia, storicamente scaturito dal suo impegno antifascista, rappresenta un appello ancora oggi irrinunciabile.

Ed è proprio nelle conclusioni al suo complesso e straordinario volume che egli enuclea, con grande lucidità e chiarezza argomentativa, il paradigma interpretativo che attraversa e anima la sua ricerca sul rapporto fra educazione e autorità nella storia della scuola italiana svolgendo considerazioni che nulla concedono all'illusione che la trasformazione dei modelli educativi possa avvenire dall'alto, dalla volontà espressa dai ceti dirigenti, anche laddove essa fosse animata dalle migliori intenzioni.

Se, in passato, sostiene Borghi, è stato possibile

credere che le radici dell'ignoranza e della superstizione potessero venire distrutte per mezzo di un'istruzione universale e obbligatoria controllata dallo Stato, noi abbiamo veduto le conseguenze di questa ingenua credenza. L'educazione di massa e la propaganda di massa sono diventate strumenti di dominio nelle mani di moderni dittatori e partiti su cui essi si reggono. L'educazione ha finora fallito in gran parte al suo vero fine di rendere accessibili a tutti e a ciascuno i beni della cultura sì che la capacità di autodeterminazione individuale divenga il saldo fondamento della spontaneità sociale⁴.

La critica nei confronti di ogni forma di statalismo appare inappellabile.

Quale il percorso che lo ha condotto a queste considerazioni e quali le motivazioni teoriche e ideali?

Quali le differenze e le possibili analogie con le riflessioni sull'educazione antiautoritaria sviluppatesi successivamente, in seguito all'esperienza del movimento del sessantotto sia sul piano teorico sia dal punto di vista delle sperimentazioni intraprese?

A partire dagli anni Settanta, gran parte della intellettualità pedagogica appare attenta a queste tematiche. Si pensi, ad esempio, a Tina Tomasi e al suo volume *Ideologie libertarie e formazione umana* (Firenze, La nuova Italia, 1973), a Carmela Metelli di Lallo, *Componenti anarchiche nel pensiero di Rousseau* (Firenze, La Nuova Italia 1970) a George Lapassade, *L'autogestione pedagogica* (tr.it., Milano, FrancoAngeli, 1971) maturato nell'ambito di quella corrente an-

⁴ Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, cit., p. 307.

ti-istituzionale operante contro i condizionamenti di istituzioni quali la scuola, lo stato e la famiglia e, infine al testo assai fortunato, *L'erba voglio* a cura di Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani, Giuseppe Sartori (Torino, Einaudi, 1971).

La scuola e i suoi riti repressivi; la famiglia e i suoi condizionamenti; l'educazione borghese e le sue convenzioni perbeniste; la religione con i suoi tabù del peccato e in particolare del sesso; la politica e le organizzazioni tradizionali sono gli obiettivi contro cui lottare sulla base di una contestazione globale del sistema.

Tutto questo però, com'è noto, è successivo alla pubblicazione del volume di Borghi e ne raccoglie, per certi versi, l'eredità. Nel ripercorrerne alcuni aspetti della sua indagine, fondativa di una lettura inedita della storia della scuola italiana, si cercherà ora di evidenziare quali siano state verosimilmente le influenze più esplicite e significative nell'ispirare la sua ricerca.

Esperienza unica nella storia della nostra storiografia educativa, come hanno felicemente sottolineato Carmen Betti e Franco Cambi, non solo negli anni in cui il volume ha visto la luce, nel 1951, ma anche nei decenni successivi, nel volume di Borghi il complesso rapporto fra educazione e autorità rappresenta il criterio interpretativo che consente all'Autore di rileggere la storia della scuola italiana, lungo più di un secolo, dall'età risorgimentale in poi, prendendo in esame una serie di questioni nello sviluppo del sistema scolastico nell'Italia post-unitaria. Viene presa, dunque, in esame criticamente la politica dei ceti dirigenti liberali che, pur proiettati nella lotta contro l'altissimo tasso dell'analfabetismo della popolazione, insistono in una politica scolastica ancorata ad una visione gerarchica dei rapporti sociali e, inoltre, il ruolo certamente non marginale e assai conflittuale della Chiesa cattolica nel campo della politica scolastica, le contraddizioni del pensiero socialista del primo Novecento – con particolare attenzione alla figura di Gaetano Salvemini), le conseguenze della Riforma Gentile del 1923 fino al buio degli anni del fascismo, appena mitigato, a suo avviso, da figure come Benedetto Croce o Giuseppe Lombardo Radice. L'indagine di Borghi perviene così agli anni della lotta antifascista e della ricostruzione. Va sottolineato, a questo proposito, fra l'altro, che Lamberto Borghi è fra i primi ad evidenziare l'importanza del ruolo svolto da Aldo Capitini, figura singolare di cattolico militante e pacifista, nella militanza antifascista che lasciò il proprio incarico di segretario della Scuola Normale superiore di Pisa per aver rifiutato di iscriversi al partito fascista. A lui si deve la fondazione della marcia per la pace Perugia-Assisi. Così come, d'altra parte, viene sottolineato il ruolo dei protagonisti del movimento di Giustizia e libertà, anticipato da Guido Calogero, dei fratelli Rosselli, di Andrea Caffi e di Tristano Codignola.

È soprattutto nell'incontro col pensiero di John Dewey, principale interprete, fra Otto e Novecento, dello sviluppo delle scienze dell'educazione e, allo stesso tempo, del pensiero democratico, che il pensiero di Borghi trova una ispirazione decisiva e irrinunciabile e matura il significato profondamente libertario delle sue scelte.

Non bisogna però trascurare l'attenzione rivolta anche alle significative innovazioni relative alle scienze sociali con particolare riferimento al pensiero di Adorno – come sottolinea Franco Cambi – e con correnti epistemologiche e culturali a lungo sottaciute in Italia nel decennio fascista.

Allora – scrive Cambi – anche di questo ruolo innovatore e a più volte va in particolare ringraziato Borghi e la sua opera “americana” che fu veramente un punto di svolta nel pensare-pedagogia e nel fare-educazione, saldandole entrambe a modelli nuovi e più avanzati sia scientificamente sia ideologicamente, che guardavano, facendo i conti fermi e duri col passato, ad avviare modelli nuovi e più critici e radicalmente impegnati ad affermare i principi-valori della democrazia⁵.

Si tratta di esperienze conoscitive che scaturiscono da un dato biografico, vale a dire l'esperienza del soggiorno coatto negli Stati Uniti, quando egli dovette lasciare, a causa della sua origine ebraica, sia l'insegnamento a Pisa sia la famiglia come conseguenza delle leggi razziali del 1938. Paradossalmente, proprio l'esilio dovuto alla persecuzione del regime fascista gli consentì l'incontro, la conoscenza e l'elevato approfondimento delle principali correnti culturali del pensiero democratico e pedagogico, sociale e scientifico del tempo e sviluppatesi nel contesto della realtà statunitense. La sua storia di vita ci conduce poi al ritorno in Italia e al trasferimento a Firenze, culla del nascente pensiero pedagogico laico e democratico anche per il ruolo svolto, in quel contesto, dalla Casa editrice La Nuova Italia, dalla rivista «Scuola e città» fondata nel 1950 – un vero laboratorio di nuovi sviluppi di un pensiero educativo autenticamente democratico – e dal maturare di sperimentazioni pedagogiche fino ad allora inedite come la Scuola-Città Pestalozzi.

Negli stessi anni nascono, in ambito laico e marxista, le Edizioni di Rinascita, e successivamente gli Editori Riuniti, e viene fondata nel 1955 la rivista «Riforma della scuola», legata al PCI, animata e diretta da intellettuali del calibro di Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine che hanno dato vita ad un altro luogo strategico nella diffusione di nuove culture educative e democratiche.

A questo proposito, non si può non osservare che c'è ancora molto da riflettere, in ambito storico-educativo, sul ruolo svolto delle case editrici negli anni della ricostruzione nei confronti della nascita di una cultura, di una società e di una cittadinanza autenticamente democratiche nell'Italia divenuta repubblicana.

È proprio nel secondo dopoguerra che la casa editrice La Nuova Italia, articolata in un ambito storico, uno letterario e uno pedagogico conosce nuovi sviluppi e un nuovo protagonismo culturale, di indubbia ispirazione laica, democratica e antifascista.

⁵ Cambi, *Intorno ad un testo classico della pedagogia italiana post-bellica*, cit., p. 35.

La collana «Educatori antichi e moderni» che aveva ampiamente contribuito alla diffusione dei classici del pensiero pedagogico a partire dal 1926, riprende il suo impegno con rinnovato vigore e si caratterizza, fra l'altro, per la diffusione delle opere deweyane via via tradotte: *Scuola e società, Democrazia e educazione* (1949); *L'educazione di oggi, Esperienza e educazione* (1950) *L'arte come esperienza* e *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1951), *Libertà e cultura* (1953), *Il mio credo pedagogico* (1954).

La diffusione di testi è una delle principali premesse del prendere forma di una nuova tradizione fiorentina di ispirazione laica e democratica, di cui ben presto faranno parte oltre a Lamberto Borghi, Aldo Capitini, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, Antonio Santoni Rugiu, Maria Corda Costa, Giacomo Cives, Tina Tomasi, Lidia Tornatore e molti altri. Non è indifferente ricordare che in quegli anni la Casa editrice fiorentina accolse fra i suoi periodici «Cooperazione educativa», rivista dell'omonimo movimento promosso da Celestin Freinet di cui, fra l'altro, vennero pubblicate, in quella sede, le opere principali e inoltre la collana «Nuova Italia Bibliografica» e «Problemi di psicologia», che diffuse le opere di Jean Piaget e Henri Wallon. E non vanno dimenticate le collane «Storici antichi e moderni. Nuova serie», «Orientamenti», nella quale viene pubblicato il saggio di Gaetano Salvemini *Il programma scolastico dei clericali* (1951); «Paideia», che ospitò traduzione di un fondamentale saggio di W. Jaeger *Paideia* in 3 volumi; «Maestri e compagni» che si protrasse fino al 1970.

Sono queste le basi, si potrebbe dire materiali, che consentirono la nascita di una nuova intellettualità laica e democratica, come si è detto, anche in campo pedagogico connotata, negli anni del secondo dopoguerra, da forti controversie ideologiche ma anche da grandi tensioni ideali. Nella tradizione della scuola di Firenze, Lamberto Borghi si pone come un punto di riferimento insostituibile e carismatico.

Il volume viene pubblicato nel 1951 nella collana «Storici antichi e moderni» e non in «Educatori antichi e moderni», probabilmente proprio per il suo ampio respiro storiografico e per una ricostruzione storica delle vicende scolastiche strettamente correlato al ruolo delle grandi correnti filosofiche e pedagogiche e alle vicende politiche e sociali.

Come ricorda Carmen Betti, in un'Italia che muoveva i suoi primi passi verso la democrazia, forte di una costituzione basata su valori solidissimi e lungimiranti, il volume fu oggetto di immediata attenzione.

Le recensioni e le discussioni non si fecero pertanto attendere, da parte di giovani studiosi come il filosofo Paolo Rossi Monti, poi docente presso l'Università di Firenze come lo stesso Borghi dopo il suo rientro dagli *States*, che pur apprezzandolo parlava di «pessimistico quadro» (1952); ma intervennero anche protagonisti della prima metà del secolo, come Salvemini (agosto 1952), con un piglio decisamente polemico, oppure Capitini, al contrario, in forte sintonia (gennaio-marzo 1954), nonché altri di differente orientamento, come Luigi Pedrazzi, il più sollecito a recensirlo già nel 1951, sulla rivista *Il Mulino* di Bologna

espressione del cattolicesimo liberale, con una sintesi accurata e un giudizio del tutto positivo⁶.

Il volume, come opportunamente precisa Carmen Betti, nel 1975 è alla sua quinta ristampa e ne seguirono altre fino al 1999.

Educazione e autorità di Lamberto Borghi, come lui stesso sottolinea nell'*Avvertenza* che precede il testo, nasce fra il 1945 e il 1947 negli Stati Uniti e ha come obiettivo

un tentativo di integrazione fra le varie scienze sociali volto a portare un contributo allo studio e alla comprensione delle origini della crisi della società contemporanea, attraverso l'esame dello svolgimento dell'educazione in Italia nel corso dell'ultimo secolo. Lo sviluppo del pensiero educativo vi è esaminato in correlazione a quello della società italiana, e i modi concreti in cui si atteggiarono i nostri istituti scolastici vi sono studiati in funzione delle correnti filosofiche e religiose, politiche e sociali, che hanno dominato in Italia imprimeando il loro suggello nella scuola. La verifica e il controllo degli ideali educativi espressi dagli esponenti di queste correnti sono ricercati nella totalità del loro pensiero e della loro pratica partecipazione alla vita culturale del tempo⁷.

Borghi delinea così un paradigma storiografico del tutto inedito nella storia della cultura pedagogica italiana in una stagione che precede l'influsso di altre correnti culturali ed ermeneutiche che si svilupperanno successivamente come quelle legate alla rivoluzione annalista nel campo della storia sociale e che, per altri versi, come si cercherà di approfondire più avanti, è preceduta dalle traiettorie conoscitive già presenti negli scritti di Antonio Gramsci sia in quelli giovanili sia nelle *Lettere dal Carcere* (pubblicate per la prima volta nel 1947) sia nei *Quaderni* (la cui prima pubblicazione in forma tematica in sei volumi avviene tra il 1948 e il 1951 su iniziativa del nuovo segretario del Pci Palmiro Togliatti per la casa editrice Einaudi).

È possibile, infatti, individuare negli scritti di Antonio Gramsci significativi punti di contatto tra il paradigma storiografico di Borghi e la ricostruzione gramsciana delle vicende politiche e sociali della storia italiana fra Otto e Novecento e, segnatamente, la sua rilettura del Risorgimento come "rivoluzione passiva" o, per altri versi, sul significato di un dialogo da estranei di Croce e Gentile con la filosofia della praxis.

Della complessa eredità risorgimentale, sono tante le questioni che affiorano nell'indagine di Borghi come, in particolare, il carattere centralista delle strutture statali, il ruolo della Chiesa cattolica nella contesa del monopolio della scuola ora esercitato dallo Stato, l'ambiguità del concetto di libertà d'insegnamento, bandiera dei cattolici nella difesa di una scuola privata che di fatto negava il rapporto fra educazione e libertà, la critica del pensiero e dell'azione di Giuseppe Mazzini.

⁶ Betti, *Un'opera educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione*, in *ibid.*, p. 10.

⁷ Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, cit., p. 43.

Al pari dei cattolici egli – scrive Borghi – concepiva la libertà di insegnamento come mezzo per instaurare l'uniformità e per distruggere quella stessa libertà. I cattolici ostili a tali libertà finché godettero del monopolio scolastico la invocarono invece quando lo ebbero perduto, riservandosi di restaurare il loro concetto di libertà quando fossero riusciti a prevalere sui loro avversari. Mazzini, favorevole alla libertà per scalzare il monopolio ecclesiastico, diceva che l'avrebbe limitata (non tolta) una volta attuata la repubblica democratica ed egualitaria⁸.

Della politica dei ceti dirigenti liberali viene messo in evidenza il carattere gerarchico ed elitario che si evince, fra l'altro, dal contenuto della legge prima legge elettorale pensata per i soli cittadini maschi maggiorenni, di altro censo che limitò la partecipazione a circa mezzo milione di votanti su 22 milioni di italiani.

Così come, allo stesso tempo, vigile e critica appare la ricostruzione del movimento socialista e delle forze ideologiche e sociali in conflitto per il rinnovamento dell'educazione negli anni che vanno da 1900 al 1922.

Il contributo dei socialisti nel campo dell'educazione, a detta di Borghi, può essere misurato soltanto se si considera l'opera da loro svolta verso i ceti inferiori. Le loro organizzazioni economiche, al pari delle loro iniziative culturali, quali le scuole serali, le biblioteche popolari, le università popolari, valsero ad elevare il tenore dell'istruzione del popolo e ad abbassare la percentuale degli analfabeti. Il maggiore impegno dei socialisti fu fatto sul terreno dell'istruzione elementare e professionale. L'unione Italiana per l'Educazione popolare fondata nel 1906 fu patrocinata e diretta dai socialisti. La Società umanitaria, che era stata fondata a Milano nel 1893, divenne agli inizi del secolo un importante centro di educazione popolare e, sotto la direzione socialista, aiutò gli operai a specializzarsi e ad acquisire competenza tecnica del loro mestiere. Borghi ricorda che iniziative interessanti furono intraprese e rivolte anche al mondo contadino e rurale.

All'inizio del 900, com'è noto, tuttavia, l'analfabetismo era ancora del 50% con punte più alte nel Sud e quando la scuola popolare varata dalla Legge Orlando del 1904 cominciò a funzionare i socialisti ne rivendicarono il merito. Indubbio anche l'impegno sottolineato da Borghi nelle iniziative di miglioramento delle condizioni degli insegnanti come dimostra la nascita della Federazione nazionale degli insegnanti che tenne il suo primo congresso nel 1902, che elesse Kirner Presidente, a Firenze. Nel corso di pochi anni la Federazione riuscì ad aggregare la maggior parte degli insegnanti e a imporre al governo nuove leggi destinate a migliorare lo stato giuridico e la condizione economica degli insegnanti.

Borghi, tuttavia, nonostante ne riconosca molti meriti, si rivela complessivamente molto critico nei confronti della politica scolastica del partito socialista. Essi, sostiene Borghi, esprimendo critiche non dissimili da quelle formulate in

⁸ *Ibid.*, p. 109.

proposito da Gramsci, non si proposero mai con serietà il problema che scaturiva dal loro intento contraddittorio di volere allo stesso tempo un'educazione all'autogoverno e alla società comunitaria in armonia con le finalità ultime del socialismo e un'educazione al potere proletario nel periodo di trasformazione rivoluzionaria del sistema capitalistico in quello comunistico. Essi non seppero, in sostanza, indicare una via la quale superasse questa contraddizione fra fini e mezzi, contraddizione che traeva alimento dalla loro interpretazione dialettica della storia.

Incoraggiando soltanto i membri scelti della media e alta borghesia ad avviarsi agli studi universitari, Salvemini riteneva che l'educazione avrebbe distrutto il parassitismo della classe dirigente e promosso in essa la formazione di quelle qualità di laboriosità, iniziativa e spirito di concorrenza che erano necessarie per attuare un 'autentico capitalismo' come premessa per un ulteriore sviluppo sociale. Ma è dubbio, sottolinea Borghi, che questo programma, una volta attuato, avrebbe arrestato il processo di decadenza culturale e sociale che si avvertiva in Italia.

Nelle proposte di riforma della scuola media, Borghi individua i limiti, le ambiguità e le contraddizioni più rilevanti del pensiero di Salvemini nel campo della politica scolastica nel suo progetto di costruzione di una società realmente democratica. Egli enuclea infatti tre diverse categorie sociali di giovani corrispondenti a tre diversi destini educativi

1. alunni ai quali le condizioni di famiglia non consentono di aspirare se non ad un'istruzione postelementare di corta durata e di uso utilitario immediato;
2. alunni ai quali le condizioni di famiglia permettono di aspirare a studi universitari attraverso una scuola di alta cultura e di lunga durata;
3. alunni di mediocre agiatezza, i quali desiderano un'istruzione di durata intermedia fra quella che si compie in 3 o 4 anni dopo la scuola elementare e quella che richiede 12 o 14 anni fino al termine delle scuole universitarie; un'istruzione utilizzabile non più tardi dei 18 o 19 anni⁹.

Il verdetto di Borghi verso la politica scolastica dei socialisti è inequivocabile.

I socialisti affermavano sì che una libera espressione della personalità nei fanciulli di tutti i ceti sociali rappresentava la premessa per l'abolizione del carattere classista della scuola e per uno sviluppo culturale e sociale del popolo italiano. Tuttavia egli individuò nella richiesta di un contributo dello Stato – di cui fu interprete anche Salvemini – nella realizzazione di questo progetto un cedimento ideale che avrebbe reso nullo il progetto.

C'era in Salvemini un forte impulso democratico che non riusciva a trovare un'espressione intellettuale adeguata. Questo grande agitatore plebeo, che fece dei suoi libri e delle sue riviste organi di denuncia costante dei mali dello stato italiano, non era capace di spezzare il cerchio delle idee della élite intellettuale.

⁹ *Ibid.*, p. 160.

Egli era al tempo stesso l'iconoclasta e il rappresentante della cultura italiana del suo tempo¹⁰.

In generale si può affermare che quella cosiddetta cultura delle riviste, specie fiorentine, «Leonardo» e «La voce» di Papini e Prezzolini, «L'Unità» di Salvemini e «La critica» di Croce, i cui protagonisti contrastarono con sfumature diverse la rigidità del pensiero positivista, non seppero contrapporsi a una concezione borghese dello sviluppo sociale e al carattere elitario e demagogico del cosiddetto blocco giolittiano, che continuava a guardare in sostanza ad una integrazione subalterna delle masse nella vita dello Stato, in linea, in questo, con il pensiero delle *élites* liberali¹¹.

Uno sguardo critico Borghi rivolge anche a Giuseppe Lombardo Radice, originale esponente del pensiero idealista, attento alle innovazioni dei movimenti delle scuole nuove ma ancorato, a suo avviso, ancora a posizioni di carattere tradizionale, sottolineando però l'importanza del fatto che dopo il delitto Matteotti egli si dimise dalla sua carica di direttore generale e sconfessò ogni suo rapporto col fascismo.

Come si è già accennato sia Carmen Betti sia Franco Cambi fanno riferimento al ruolo svolto dall'incontro di Borghi col pensiero gramsciano. Franco Cambi parla a questo proposito di un paragone che potrebbe apparire azzardato e «forse anche improprio, ma non lo è: in entrambi va sottolineato, sia un rifiuto del passato socialmente ingiusto e politicamente bloccato sia l'annuncio di un futuro umanamente più degno per tutti, detto molto in sintesi»¹².

Il rifiuto della concezione deterministica dello sviluppo storico – sostiene Borghi – che era stata accettata dai capi della corrente riformistica del socialismo europeo e italiano, stava appunto alla base del tentativo compiuto da Gramsci di creare con *l'Ordine nuovo* la direzione culturale e rivoluzionaria del movimento di massa del dopoguerra, di cui i consigli di fabbrica erano le pattuglie di punta e come la fucina del nuovo gruppo dirigente¹³.

Il riferimento a Gramsci consente di mettere in evidenza la rilevanza ermeneutica del nesso fra spontaneità e direzione sia a livello molecolare sia a livello più generale e, dunque, sociale. Questo rapporto va inquadrato nell'ambito della tematica gramsciana relativa al rapporto fra americanismo e fordismo, conformismo imposto e conformismo dinamico proposto, che prefigura, quest'ultimo, l'adesione ad un modello di socialità, costruito dal basso grazie all'azione delle masse divenute consapevoli e in rapporto con la figura dell'intellettuale organico, in un blocco storico alternativo all'egemonia della classe dominante.

Alla critica dello spontaneismo di matrice roussoiana che, dietro un'apparenza libertaria cela una concezione immanentistica della natura umana, Gram-

¹⁰ *Ibid.*, p. 161.

¹¹ Cfr., a questo proposito, C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019, pp. 10 ss.

¹² Cambi, *Intorno ad un testo classico della pedagogia italiana post-bellica*, cit., p. 36.

¹³ Borghi, in *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, cit., p. 271.

sci dedica pagine importanti nelle *Lettere dal carcere* e nei *Quaderni del carcere* nell'ambito della sua concezione dell'individuo come insieme di rapporti sociali.

Il rapporto fra libertà e autorità, come problema educativo a livello molecolare (un tema forse trascurato da Borghi?) è preso in esame nelle *Lettere dal Carcere* in relazione all'osservazione dell'educazione dei figli che egli seguì attentamente "da remoto", grazie alle informazioni che riceveva dalla moglie Julca.

Come Mario Alighiero Manacorda ha messo in rilievo il dubbio fra spontaneità e direzione si pose a Gramsci a più riprese. La prima volta a proposito dei semi inviategli dalla cognata Tatania Schucht mentre era in carcere e che tardavano a trasformarsi in piantine¹⁴.

A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto fra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoiano e lasciar fare la natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontaristica e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio di autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tenzonano le due ideologie¹⁵.

Ma più avanti, Gramsci respinge ogni forma di innatismo a favore di una concezione della formazione come percorso dialettico fra educazione e ambiente.

Gramsci critica l'innatismo implicito in ogni concezione spontaneistica. Come sottolinea Mario Alighiero Manacorda, a questo proposito, Rousseau nel percorso educativo progettato per il suo immaginario Emilio, l'allievo propone una figura di precettore costantemente presente nella vita dell'allievo immaginario, al quale si raccomanda di far credere che egli può fare tutto ciò che vuole laddove è il maestro, invece, in realtà, a predisporre le uniche esperienze che gli sono consentite. Sulla pedagogia di Rousseau, Gramsci formula un giudizio negativo mitigato solo da quella che, a suo avviso, poteva essere stata una necessità storica perché quel modo di concepire l'educazione, come sgomitamento di un filo preesistente alla vita sociale, avrebbe avuto la sua importanza quando si contrapponeva alla scuola gesuitica, cioè quando negava una filosofia ancora autoritaria allora oramai superata.

Se in *Educazione e autorità* i cenni di Borghi a Gramsci non sono molto estesi seppure certamente significativi, in un'altra occasione, sottolineata da Franco Cambi, ovvero nell'ambito del Convegno internazionale *Gramsci e la cultura contemporanea* svoltosi a Cagliari dal 23 al 27 aprile del 1967 – i cui Atti sono stati pubblicati in due volumi a cura di Pietro Rossi dagli Editori Riuniti nel 1975 – al quale Lamberto Borghi partecipò attivamente, le sue riflessioni assu-

¹⁴ Cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e fordismo*, Roma, Armando, 1970.

¹⁵ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi 2020, p. 271.

mo una nuova ampiezza e un nuovo significato¹⁶. Nel primo volume, infatti, si dà conto di una sessione introdotta e conclusa da Lamberto Borghi dal titolo *Educazione e scuola in Gramsci*, nel corso della quale presero la parola Dina Bertoni Jovine, Giovanni Lombardi, Angiola Massucco Costa e Cecilia Motzo Dentice di Accadia.

La valutazione che Borghi fa del pensiero gramsciano appare, in questa sede, è davvero molto positiva.

Vera formazione personale – afferma Borghi nella sua *Introduzione* ai lavori della sessione – si ha pertanto quando l'individuo stabilisce rapporti attivi tra sé stesso e il mondo degli uomini e della natura di cui è parte integrante, promuovendo una maggiore saldezza e solidità ed estensione di tali vincoli associativi con la realtà fisica e sociale. È questo il problema centrale dell'educazione. E Gramsci lo affronta in maniera molto nitida quando afferma che i rapporti che nella scuola si creano sono educativi nella misura in cui sono rapporti di reciprocità, rapporti attivi ed estende questa concezione, che afferma consona 'all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica', dalla vita scolastica alla più larga vita sociale, in cui le giovani generazioni vengono, al pari che nella scuola, a contatto con quelle anziane¹⁷.

Nei suoi scritti più maturi, osserva ancora Borghi, Gramsci identifica il contributo che la scuola è chiamata a dare all'affermazione di una società rinnovata nella quale governanti e governati coincidano; una scuola, pubblica e gratuita, organizzata unitariamente, animata da uno strato di intellettuali estratti dai ceti finora esclusi dalla circolazione della cultura moderna, nell'offerta a tutti i giovani delle effettive possibilità di realizzare la loro formazione intellettuale e morale. La molteplicità dei tipi di scuole secondarie esistenti doveva essere abolita per dar luogo alla fondazione di una scuola unitaria (attiva e creativa) aperta a tutti dai sei ai sedici anni, scuola di carattere formativo e orientativo, che superasse la vigente separazione tra un'istruzione di carattere umanistico e un'istruzione di carattere tecnico-professionale.

Secondo Borghi, il rinnovamento della scuola e dell'educazione si pone in sintonia con quel processo storico che Gramsci vedeva diretto, se gli sforzi associati degli uomini non fossero venuti meno, a promuovere la continua unificazione dell'intero genere umano oggi minacciata da nuove e inquietanti derive neo-razziste.

Accade di ascoltare anche di recente affermazioni relative ad un temuto fenomeno di sostituzione etnica.

È molto grave.

A questo proposito, lo studioso Maurizio Bettini in un suo lungimirante volume *Hai sbagliato foresta. Il furore dell'identità*¹⁸ ha sviluppato importanti

¹⁶ P. Rossi (ed.), *Gramsci e la cultura Contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1975, Vol. I.

¹⁷ *Ibid.*, p. 228.

¹⁸ M. Bettini, *Hai sbagliato foresta. Il furore dell'identità*, Bologna, il Mulino, 2020.

affermazioni finalizzate a decostruire le insidie di ogni paradigma normativo dell'identità.

Non sei della tribù, hai sbagliato foresta: due icastici versi del poeta Giorgio Caproni, l'epigrafe ideale per i nostri anni ossessionati dall'identità. Identità culturale, nazionale, regionale, padana veneta, catalana...ormai sembriamo preoccupati solo di stabilire chi appartiene alla tribù, chi è 'noi', chi è 'loro', angosciati dalla nostra identità da affermare, da difendere in quanto paurosamente minacciata dal proprio declino¹⁹.

Ed esprime anche la preoccupazione che, un giorno, nell'addensarsi di un clima repressivo, qualche ragazzo vittima di esclusione potrebbe chiedersi dove fossero e cosa facevano gli adulti quando tutto questo stava nascendo.

Si tratta di un interrogativo che certamente Lamberto Borghi avrebbe rivolto ai pedagogisti e agli educatori e che è il caso, oggi, di rivolgere a noi stessi, alla comunità accademica e studentesca.

¹⁹ *Ibid.*, p. 10.

A Progressive Education of Richard Howard

Robert L. Hampel
Professor Emeritus
School of Education
University of Delaware (USA)
hampel@udel.edu

ABSTRACT: In 15 poems, Richard Howard (1929-2022) described his sixth-grade classmates and teachers at the Park School in Cleveland, Ohio (USA). Published in 2014, the short book deserves to be better known. Howard artfully evoked an elementary school where the students were more progressive than their teachers. The book celebrates alert and assertive children who are wise beyond their years.

EET/TEE KEYWORDS: Progressive education; Elementary school pedagogy; Poems about American schools; Richard Howard; Cleveland Ohio (USA); XX-XXI Centuries.

How rare: autobiographical poems about progressive education. Historians closely study progressive theory and practice yet this little book escaped their scrutiny. The oversight is surprising because the author was a famous poet, prolific translator, eminent critic, and Columbia University professor. A review nine years after publication is unusual, but this book deserves a second look. It is a persuasive account of how bright students can be more progressive than their teachers.

Richard Howard (1929-2022) attended Cleveland's Park School in the late 1930s and early 1940s, and he devotes the fifteen poems to his sixth-grade classmates, three teachers, one mother, and the principal. Each poem is written as a letter – eleven from the students collectively and four by individual adults – based on Howard's vivid memories of a private school created in 1918 and closed in 1942¹.

¹ Vassar College graduates opened the school as a kindergarten. Its expansion benefitted from the grant of 12 acres of John D. Rockefeller's estate in 1932. «Park School» in Encyclopedia of Cleveland History, at case.edu/ech/articles/p/park-school (last access: 27.08.2023).

In the poems, the twelve sixth graders take up the principal's invitation to write to her if upset. The most frequent complaint is the death of animals. In the first poem, a report on a field trip to New York City's Natural History Museum, the students do not believe that all dinosaurs are dead. Extinction is «just a smoke-screen for being Somewhere Else» (p. 5). But death is undeniable in the next poem, *Back from our Spring Trip*, with the sudden collapse of a stray peacock, battered by a classmate who called the bird a vampire.

Even more unsettling was the death of a piglet separated from its mother for one hour in the 6th grade science class. Everyone touched the piglet, and the students feared that was why its mother ate it while nursing the rest of her litter. The shocked students felt guilty – we should have all worn gloves, one boy exclaimed – and three girls cried. On another day the special guest, a 14-foot python, survived, but one week later the snake killed its owner. «We protest against such instruction; we're asking to learn less about death and more about life – that is what Biology's meant to mean, isn't it?» (p. 33). But it happened again when a guest speaker described the consumption of an entire litter of mice by a foster-mother. The class remonstrance was blunt. «That's not our life» so «we'd like to put in a word – or two – for Other Things we could be learning *this minute*» (p. 42). Science is not just the history of death. «We long to learn at Park School – or elsewhere if necessary – how some people manage (or *might* manage) to keep from behaving like animals, not just becoming them» (pp. 42-43)².

The opposite of death – conception – also seemed animalistic. A visit to the local zoo revealed that large lizards mate aggressively. «First the male vomits to prepare himself, then he flicks his long tongue at the female to judge *receptivity*; if she resists (with her claws and teeth) he has to pin her to the ground» (p. 19). Human conception was equally alarming. In the hygiene class, discussion of sexual intercourse along with a filmstrip «made the whole thing seem rather disagreeable, to say the least, and sometimes really disgusting» (p. 17). Three boys claimed their parents never «did what we all *saw* in that film»; they would have heard mom and dad complain about «S.I.» (p. 18). Thus the class research project on happiness in the year 2000 advocated parthenogenesis in place of S.I.

The final swipe at the depressing curriculum challenged modern art. A Cleveland museum exhibited dozens of monochromes, single colored shapes the students criticized as veneer. They quoted their teacher's words – «an artist ought to leave – no, to *make* – room for something to happen, not to keep it from happening» – to argue that the monochromes were «refusals of life» (pp. 47-48).

² The quotes in this review omit the line breaks. Howard almost always extends a single sentence (*enjambment*) across two to five lines, and he never uses rhymes. So the words on each page, read aloud, sound exactly like letters. Each poem is in syllabic verse – a fixed number of syllables per line – so my omission of line breaks slights Howard's masterful word choices to meet that constraint (and to create the powerful short phrases that alternate with longer lines).

Those jarring episodes do not fit what historians know about day-to-day life in progressive schools. Making education pleasant and enjoyable was the norm. Emotional duress was the last thing progressives envisioned; psychological health was a priority in their vision of educating the whole child³.

Perhaps Richard Howard was repeating a claim he made in his Columbia University class on monsters: «The self and the monster contain each other. That is our modernity» he told his graduate students. «The monster isn't necessarily outside – it can be inside us»⁴. If progressive education offers practical knowledge about the real world, then why not reveal the scary sides of life to the precocious Park School youth?

From another point of view, it does not matter whether macabre events were frequent or rare at the Park School. What counts are the students' strong reactions. In expressing their dismay, they sound like the products of genuinely progressive education – engaged, cooperative, self-aware, and mature. This could be the most important message of the book: bright and outspoken students who resist non-progressive instruction can develop their own fully progressive temperaments. For instance, the length of the protests to the principal and several teachers shows their eagerness to influence the school, to assert themselves beyond the time allocated for Monday morning “circle” meetings. (The frequent use of capital letters, italics, and exclamation points heightens the intensity of that engagement). Moreover, they worked together to write the poems, and the activities described in the poems were collaborations rather than individual projects. Only one boy (the peacock slayer) occasionally dissented, but he signed the end-of-year class poem.

Self-awareness takes the form of acknowledging their fondness for discovering and using big words like *prelusive*, *integument*, *palpably*, and *regalement*. They know they are gifted, but they also know how much more there is to learn⁵. Their linguistic maturity includes pokes at the Park School – they rename the circle meetings *Palaver*, and they quip that adding the word *progressively* to any verb «would make whatever goes on around here sound ever so democratic and therefore *enlightened*» (p. 64).

In short, the students are alert, curious, and playful. By questioning non-progressive aspects of the Park School, these boys and girls build the dispositions associated with mid-20th century progressivism. In contrast, the adults often

³ On progressive schools in the 1930s, see A. Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, Chicago, University of Chicago Press, 1993; D. Ravitch, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, New York, Simon and Schuster, 2000; C. Kridel, R. Bullough Jr., *Stories of the Eight-Year Study*, Albany, SUNY Press, 2007; and a book written by high school seniors in Columbus, Ohio, *Were We Guinea Pigs?*, New York, Henry Holt, 1938.

⁴ From a Spring, 2011 taped lecture sent to me by Rick Whitaker, May 24, 2023.

⁵ Throughout his career, «Richard was fascinated by how language could outstrip understanding but also lead us to knowledge. What should a word hold?» (Craig Morgan Teicher, June 22, 2023 – telephone interview. Craig was Richard's teaching assistant from 2002 to 2005).

sound unprogressive. The aptly named Regina Masters, Parks' principal, responds only once, and she calls the students' concerns «confusions...merely situational...merely Sixth-Grade predicaments» (p. 103). She anticipates «astonishing» and «confounding» letters in the next year, «yet I shall not be cowed, for no plight, I am thoroughly convinced, will be capable of deterring your Mrs. Masters beyond past importunings» (p. 105). The art teacher tells the one black student «if I closed my eyes while you recited...I'd actually believe you were white» (p. 51). The science teacher relies on guest speakers and field trips more than hands-on experiments, and the homeroom teacher tells rather than asks the students which play to stage for a local festival.

Howard claimed that he truly loved the Park School and respected the teachers. But a less affectionate tone runs throughout the book. Howard said that whenever writers speak in the voice of someone else, the monologue discloses «the secret that the speaker, who does not know it, must reveal»⁶.

Robert Browning's *My Last Duchess* is the best-known example. In this book, Howard chides the adults as the students recount episodes and remarks unworthy of a truly progressive faculty. A friend of Richard Howard said «he was the least shy person I've ever known»⁷ and so are these sixth-graders with their endearing readiness to share everything (often in clever parenthetical asides). Reading these poems in a College of Education course should prompt a lively discussion. The language is more accessible than most of Howard's work where only erudite readers can catch all the puns and allusions. «He dropped the mask» here, another poet said⁸. So if a professor asks, To what extent and in what ways do these students shape their own education?, that question alone should *progressively* engage everyone in the room. And when that conversation ends, the class could discuss Richard Howard's different teaching methods. In his Columbia lecture class, he talked at length rather than posing questions. «We came to see him perform». Don't take notes, Howard told the class; focus on listening. «Only a great question would engage him» in a long answer⁹. But in his poetry workshop, he met students individually in his studio apartment. Howard first read their poems, asking a few questions, and then reread the drafts as he made line by line edits. «No, no, that won't do» could be followed by «Oh my dear, that's just wonderful»¹⁰. Students could return for more sessions whenever they had revisions or new work to share.

What do aspiring teachers make of that combination of traditional and progressive instruction? Do common elements like brilliance and passion mark

⁶ J.D. McClatchy, *Richard Howard*, «Paris Review», Spring 2004, p. 188.

⁷ Rick Whitaker, May 24, 2023 – Zoom conversation.

⁸ Bill Wadsworth, June 7, 2023 – telephone interview.

⁹ Binnie Kirschenbaum, May 31, 2023 – telephone interview. «He was genuinely curious about you and your work» Vijay Seshedri recalled (June 20, 2023 – Zoom conversation).

¹⁰ Wadsworth, June 7, 2023, and Meghan Dahn («I tried to go once a week, and evening and weekend meetings were possible»), June 16, 2023 – Zoom conversation.

both approaches? Or are they, as one former Howard student observed, as different as the city and the countryside?¹¹ The life and the poems of the prolific Richard Howard raise important questions about how we teach and how we learn.

¹¹ Wadsworth, June 7, 2023.

Rassegna di studi e ricerche storico pedagogico educative 2022-2023

Giorgio Chiosso
Professor Emeritus
University of Torino (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Review of historical pedagogical educational studies and research 2022-2023

ABSTRACT: The article intends to provide an interesting bibliographic review of the most recent works of History of pedagogy and History of education published in recent years in Italy. The author, analyzing the individual works, presents the topics covered in each volume and puts the focus on some fundamental aspects of the Italian historical-educational culture.

EET/TEE KEYWORDS: Historiography; Historical research; History of education; Historical method; Italy; XX-XXI Centuries.

1. L'istruzione classica attraverso i capi istituto

Disponiamo di poche informazioni sulla dirigenza scolastica che guidò lo sviluppo della scuola italiana nei primi anni unitari. A colmare questa lacuna relativamente all'istruzione liceale provvede ora il volume di Giordana Merlo, docente di Storia della scuola nell'Università di Padova, che, attraverso la meticolosa ricostruzione delle biografie, definisce il quadro di 104 capi istituto posti alla guida di ginnasi e licei statali¹ all'indomani dell'Unità.

I protagonisti appaiono in genere silenziosi custodi delle disposizioni normative che regolavano la vita quotidiana di professori e alunni, fedeli interpreti di un sistema scolastico fortemente accentrato e rigidamente gerarchico. Ma dietro il freddo rigore burocratico stavano non di rado intellettuali che coltivavano, con alterne fortune, vari ambiti del sapere.

L'autrice presenta un quadro assai vario delle personalità poste al governo degli istituti (letterati, poeti e romanzieri, filosofi, storici ed eruditi, cultori di

¹ G. Merlo, *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*, Brescia, Scholé, 2022.

scienze, patrioti), accomunate tuttavia da due fondamentali caratteristiche: la consapevolezza, prima di tutto, di concepire la propria attività al servizio della Nazione come un forte impegno patriottico e, conseguentemente, la disponibilità a trasferirsi da una parte all'altra dell'Italia e ad inserirsi nella vita delle comunità locali per orientarle verso la fedeltà alla monarchia e allo Stato. La militanza culturale che ne accompagnò spesso le vicende personali ne fece inoltre degli attivi protagonisti del dibattito politico, filosofico, pedagogico e scientifico del loro tempo. Non freddi burocrati, ma uomini di cultura.

Questa constatazione spinge a leggere il volume della prof. Merlo non solo sotto il profilo storico-scolastico, ma anche come un contributo alla ricostruzione di quella parte dell'intellettualità di provincia che, senza mai salire alla ribalta degli onori nazionali (salvo pochi casi come quelli del filosofo Romualdo Bobba, del fisico Antonio Cima, dell'agronomo Felice Garelli, dello storico Nicomede Bianchi, del letterato Carlo Gioda e di pochi altri), concorse sottotraccia a dare una identità nazionale e non soltanto geografico e politica al giovane Stato e ad inquadrarne i problemi più urgenti. Un libro ricco di dati completato da alcuni quadri statistici che ne aiutano la lettura.

2. *Giuseppe Lombardo Radice e la pedagogia del primo '900*

Fino a pochi decenni orsono – con gli scritti ultimi di Iclea Picco, Giacomo Cives e Umberto Margiotta – sembrava calato il sipario sulla presenza nella vita culturale ed educativa del primo '900 di Giuseppe Lombardo Radice, ormai confinato in poche pagine nelle storie della pedagogia e sovrastato/annullato sul piano della pratica scolastica quotidiana dalla diffusione delle teorie psico-pedagogiche e didattiche di matrice anglosassone diventate egemoni anche in Italia dopo gli anni '70. Da qualche tempo è riemerso un rinnovato interesse verso la sua *scuola serena* e una maggiore attenzione alla sua resistenza passiva al fascismo di cui si ha traccia nelle ricerche di numerosi studiosi autori di saggi e riedizioni critiche di alcune sue opere.

Questo interessante rilancio ha trovato un utile punto di sintesi nel volume curato da Evelina Scaglia, docente nell'Università di Bergamo, e pubblicato in lingua inglese a beneficio anche di lettori stranieri². Iniziativa assai meritevole per far conoscere a un pubblico più vasto di quello italiano l'altro importante protagonista della nostra recente storia pedagogica e scolastica a fianco di Maria Montessori la cui notorietà, sia detto incidentalmente, è molto più diffusa e in costante crescita.

² E. Scaglia, *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Berlin-Bruxelles, Peter Lang, 2023.

Dopo un'ampia presentazione biografica predisposta dalla curatrice, il volume si articola in due sezioni. Nella prima vengono presentati testi dedicati ad illustrare i principali temi della pedagogia lombardiana nel contesto dei dibattiti dell'epoca. Essi sono introdotti da un contributo di Lorenzo Cantatore che illustra quello che viene definito il «laboratorio pedagogico domestico». Il pedagogista siciliano e la moglie Gemma provvidero infatti direttamente all'educazione in famiglia dei tre figli, Giuseppina, Laura e Lucio. Fu questa l'occasione per sperimentare nuove modalità di apprendimento poi estese – accanto ad altre suggestioni come quelle mutate dalle scuole della Montesca – nell'ambito delle iniziative rurali dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e infine proposte, a più ampio spettro, nei Programmi scolastici del 1923.

Al saggio di Cantatore fanno seguito gli scritti di Brunella Serpe, Juri Meda (sui travagliati rapporti con il fascismo), Paolo Alfieri, Andrea Dessardo (Lombardo Radice e Montessori) e Giuseppe Zago (la rappresentazione del maestro e del direttore scolastico come animatori dell'educazione popolare in specie attraverso le scuole rurali).

Nella seconda sezione del libro è documentata la ricezione di Lombardo Radice nel contesto europeo. I contatti con la cultura pedagogica spagnola nella seconda parte degli anni '20 e, in specie, con Lorenzo Luzuriaga (entrambi esponenti del movimento per l'educazione nuova) sono presentati da Yasmina Álvarez-González, mentre Gabriella D'Aprile si sofferma sui rapporti con Adolphe Ferrière e il circolo pedagogico ginevrino. Infine Evelina Scaglia e Andrea Dessardo chiudono il libro rispettivamente occupandosi dell'influenza esercitata in Ticino dal pedagogista catanese e del rapporto tra Lombardo Radice e gli ambienti pedagogici mitteleuropei, con particolare attenzione alla realtà austro-ungarica (fortemente influenzata dall'herbartismo, antitetico del neo idealismo lombardiano) e alle aree geografiche che fino al 1918 erano sotto l'influenza politica e culturale di Vienna.

3. *La storia dell'educazione in Italia*

Un profilo assai denso e ricco di suggestioni dedicato alle vicende educative italiane del secolo scorso viene proposto dal volume di Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano) e Ilaria Mattioni (Università di Torino) che lungo una vigile scorribanda intrecciano in una unica narrazione storia pedagogica, ricostruzione della vita dell'infanzia e della letteratura infantile e analisi dei cambiamenti che hanno gradualmente modificato l'istituzione scolastica e sollecitato la dilatazione della durata della formazione dei bambini e dei ragazzi italiani fino alle ultime disposizioni d'inizio Duemila³.

³ C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2023.

Viene così tratteggiato sotto molteplici punti di vista il variegato percorso tra famiglia, tempo libero e impegno scolastico che ha accompagnato generazioni di giovani nel corso di un secolo segnato da vicende altamente drammatiche (le due guerre, il fascismo), da una mobilità inimmaginabile fino agli anni '50-'60 (le migrazioni Sud-Nord) e dai grandi mutamenti negli stili di vita e dall'esplosione del consumismo.

Il volume, introdotto da un sobrio capitolo sul XIX secolo nel quale hanno radici le principali trasformazioni educative novecentesche, individua gli aspetti di continuità che accompagnano il '900, per esempio la sempre maggiore attenzione riservata alle età giovanili sia in senso positivo – salute, alimentazione, attività sportiva etc. – sia nei risvolti più critici e discutibili come il fenomeno consumistico legato anche alla vita di bambini e ragazzi e sia ancora rispetto alla diffusione della comunicazione mediale, dalla televisione alla capillarità delle nuove tecnologie digitali che rischiano di mettere in crisi un caposaldo pedagogico consolidato come il valore della lettura personale e riducono il peso della stessa scuola. Insidiata da tante parti essa, come è noto, essa ha visto mutare e in parte indebolire il ruolo di trasmissione culturale tradizionalmente riconosciuta.

Tra i tanti pregi del libro merita segnalarne la novità sul piano dell'impianto metodologico. La ricostruzione degli ideali pedagogici (impliciti ed espliciti) che sempre orienta ogni società viene immersa nel contesto culturale, sociale e politico con i quali essi, d'un lato, debbono fare i conti e, dall'altro, con i cambiamenti e le trasformazioni che mutano le condizioni nelle quali si svolge l'azione delle famiglie, degli insegnanti, degli educatori. Nessuna pedagogia e nessuna organizzazione scolastica può infatti essere seriamente indagata se non si tiene conto di quei fattori – in primo luogo l'idea prevalente dell'infanzia e delle sue esigenze e le situazioni sociali e politiche nelle quale i pedagogisti e gli uomini e le donne di scuola agiscono – in grado non solo di condizionarne l'efficacia formativa, ma di influenzarne la natura stessa.

4. *Corpo ed educazione in Europa*

La storia della cura del corpo, del suo disciplinamento, del rapporto tra corpo e mente costituisce una delle frontiere più avanzate e interessanti nell'ambito della ricerca non solo educativa, ma anche antropologica, sociologica, psicologica oltre che medica e igienica. L'esperienza del corpo – un atto tangibile della vitalità della persona – assume una particolare importanza nella formazione delle giovani generazioni: l'essere umano è infatti sempre "incarnato" e la sua crescita fisica è legata alle modalità attraverso cui essa incrocia concezioni dell'esistenza umana, valori, scambi affettivi, regole di vita.

A questi temi è dedicato il volume uscito nel 2021 *Education and body in Europe (1900-1950)* presso Peter Lang ed ora disponibile anche nella versione italiana con il titolo *Corpo ed educazione in Europa. 1900-1950. Movimenti socio culturali, salute pubblica, norme pedagogiche*⁴, frutto di una ricerca collettanea che ha coinvolto studiosi di dieci Paesi europei coordinati da Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Andreás Németh (già docente nell'Università di Budapest) e Tomáš Kasper (docente nella Technical University di Liberec e alla Charles University di Praga).

La scelta degli autori di rivolgere la loro attenzione alla prima metà del secolo scorso è motivata dalla intrigante congiuntura di quel periodo nel quale maturarono alcuni stereotipi – perduranti anche in seguito – in stretta connessione con l'affermazione dello spirito nazionale e con le ideologie totalitarie. Scopo del volume, come scrivono i curatori, «è quello di fornire un quadro delle pratiche educative del corpo in vari stati europei, tenendo conto di alcuni aspetti-chiave: la *Lebensreform* e i movimenti educativi ad essa correlati; i corpi femminili e i loro abiti; la ginnastica scolastica e gli sport; l'igiene e il corpo dei bambini; il corpo e l'educazione dei bambini 'anormali', nonché di quelli disagiati e devianti». Sono inoltre indagate teorie pedagogiche, movimenti giovanili, correnti artistiche, prassi d'uso corrente da parte delle famiglie e degli insegnanti.

Il risultato complessivo è di grande interesse e utilità perché davanti al lettore si squaderna una sintesi della cultura del corpo che si è sviluppata in Europa nella prima metà del secolo scorso, grazie alla collaborazione di studiosi particolarmente esperti in materia che offrono, perciò, materiale per un'ampia comparazione.

5. *L'educatore e la sua storia*

Una professione giovane come quella dell'educatore professionale sorta per rispondere a bisogni educativi propri del nostro tempo e delle società ad alta marginalità sociale può contare su una tradizione che lo legittima anche sul piano storico-culturale e non solo operativo? A questo interrogativo si propone di rispondere l'agile volume di Giuseppe Zago che presenta una lettura storica di questa professione attraverso situazioni e figure del passato individuate come le radici più o meno remote dell'educatore odierno⁵

⁴ S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (edd.), *Corpo ed educazione in Europa. 1900-1950. Movimenti socio culturali, salute pubblica, norme pedagogiche*, Parma, Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 2022.

⁵ G. Zago, *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

Mediante la presentazione di figure emblematiche del passato antico (ad esempio Socrate e il pedagogo del mondo antico, Vittorino da Feltre e il precettore in età moderna, l'assistente nei collegi religiosi tra Sette e Ottocento) e di stagioni storiche più vicine, (gli animatori degli oratori e dei ricreatori, la maestra montessoriana a sostegno degli alunni portatori di handicap, don Milani, gli educatori dei numerosi "villaggi dei ragazzi" che sorsero dopo la seconda guerra mondiale) il testo offre un'ampia rassegna di situazioni e testimonianze di profili educativi diversi da quelli più tradizionalmente scolastici, profili che possono ragionevolmente venire considerati come l'antefatto dell'attuale figura dell'educatore professionale.

Scriva Zago che l'educatore professionale può dunque a ragione vantare una grande eredità storica «innanzi tutto per la scelta di questo termine 'educatore' che rappresenta un concetto essenziale, centrale di tutta la tradizione pedagogica... e poi perché principale ambito di intervento verso cui dirige la sua azione è l'educazione extrascolastica che richiama il valore educativo di esperienze sicuramente decisive nella storia formativa individuale, da quelle vissute nei gruppi, nelle associazioni o in istituzioni informali o non formali come la famiglia o il luogo di lavoro».

Il volume è arricchito da un'ampia sezione antologica e dalla presentazione dei cambiamenti che hanno percorso il mondo assistenziale nel secondo dopoguerra.

6. *Intervista alla Storia dell'educazione*

Con questo intrigante (e impegnativo) titolo Antonella Cagnolati (Università di Foggia) e José Luis Hernández Huerta (Università di Valladolid), noti e apprezzati studiosi, direttori della rivista «Espacio, Tiempo y Educación», propongono una radiografia sullo stato di salute degli studi storico educativi. Lo fanno attraverso ventun interviste con altrettanti studiosi attivi tra Europa e America, reputati tra i più autorevoli testimoni in tema di ricerca storico educativa⁶.

La scelta dell'intervista come strumento di indagine – scrivono i curatori – è legittimata «dalla sua immediatezza fresca, la consistenza dei ricordi personali, e dal flusso della memoria che porta alla luce episodi, a volte marginali, che comunque mettono in risalto il carattere e la personalità degli intervistati». La raccolta ha lo scopo di «offrire a quanti si affacciano al mondo della ricerca, una *summa* di esperienze, percorsi, sfide e buoni risultati raccolti dai protagonisti della generazione più anziana». Dalle pagine del volume emergono infatti

⁶ A. Cagnolati, J.L. Hernández Huerta (edd.), *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*, Roma, Tab edizioni, 2021.

molti spunti e consigli utili per chi oggi si sta preparando per entrare nel mondo della Storia dell'educazione. Un libro, sia detto incidentalmente, che potrebbe essere utile specialmente per i giovani impegnati nei dottorati di ricerca.

Ogni intervista fornisce notizie non solo sulle biografie e sulle carriere accademiche degli intervistati, ma anche sul metodo di lavoro e sulla curiosità intellettuale che li ha orientati verso i temi preferiti e, in qualche caso, anche sulle delusioni che ne hanno talora accompagnato il lavoro.

La varietà degli studiosi coinvolti nelle interviste e dall'intreccio tra domande e risposte sollecitate da colleghi più giovani, alcuni dei quali ricercatori già molto affermati, sortisce un quadro di notevole interesse e utilità per molteplici ragioni che ci limitiamo appena ad accennare.

La prima è senz'altro legata alla grande messe di informazioni di cui le interviste sono generose così da fornire al lettore un quadro quanto mai articolato sulle tendenze prevalenti che oggi guidano questo specifico settore di indagine storica. Emerge inoltre uno spaccato molto interessante sulle metodologie di ricerca, sulle fonti utili ai diversi ambiti di ricerca e sugli strumenti più efficaci per esplorarle, sul rapporto tra ideali pedagogici, storia sociale, vita culturale e ricostruzione storico educativa. Si possono infine cogliere le sfumature che segnano diverse tradizioni di ricerca e la differente sensibilità che, in alcuni casi, emerge dalle domande degli storici più giovani rispetto alle esperienze degli studiosi più anziani.

7. *Nel centenario di Don Milani*

La ricorrenza del centenario della nascita di don Lorenzo Milani ha coinciso con l'uscita di numerosi testi, studi e riflessioni dedicati alla complessa personalità del sacerdote fiorentino, tutti interessanti, non tutti di eccelsa qualità. Molti risultano infatti condizionati da luoghi comuni e dal tentativo, peraltro ricorrente da decenni, ma improprio, di fare delle esperienze di don Milani una bussola anche per il futuro della scuola italiana.

Nonostante l'efficacia del metodo didattico praticato a Barbiana favorito dal ristretto numero di allievi (tempo scolastico prolungato, valorizzazione della cultura popolare e potenziamento della capacità di ricerca dei ragazzi, il tutto in un clima segnato da amorevolezza condita con severità e rigore) e la lucidità nel denunciare le iniquità della scuola pubblica, don Milani era assai meno "alternativo" di quanto lasciassero intendere i suoi ammiratori. Estraneo a ogni forma di spontaneismo, il sacerdote fiorentino sosteneva infatti il valore pieno della scuola, da riformare, non da abbattere. Rivendicava, inoltre, la presenza attiva del maestro, tenendosi ben lontano dalle pratiche libertarie allora assai in auge specie tra i contestatori più tenaci.

La scuola di don Milani era tutto sommato abbastanza semplice e mirava a saperi concreti e a proporre valori essenziali, non consumistici. Don Milani aveva certamente in mente una scuola diversa da quella del suo tempo verso cui nutriva incolmabili e forse preconconcette riserve, ma il sacerdote fiorentino restò saldamente nei confini della sua iniziativa, convinto – anzi – che essa non fosse facilmente esportabile o generalizzabile.

Una serena valutazione dei fatti suggerisce perciò di tenere distinte l'esperienza di don Milani dalle interpretazioni che del messaggio di Barbiana furono fatte proprie soprattutto da una parte della sinistra italiana. Per ragioni spesso polemiche verso la politica ministeriale, verso la banalità e la retorica buonista di tanti libri di testo, verso le diseguaglianze sociali che condizionavano i destini dei Pierini e dei Gianni, Barbiana, fu innalzata nella letteratura dei “milaniani” in poco tempo a luogo carismatico e quasi mitizzato e, come tale, vissuto come un insuperabile esempio di lavoro scolastico alternativo destinato a indicare la via maestra per il rinnovamento del sistema formativo del nostro Paese.

Su questa contraddizione o, come lo chiama l'autore, su questo “equivoco” e gli intrecci non tutti lineari con le vicende più recenti della scuola riflette Adolfo Scotto di Luzio in un agile libretto⁷ che si segnala per il proposito di collocare nel giusto posto la figura complessa e tormentata di don Milani, rileggerla alla luce delle sue effettive caratteristiche (compresa la forte istanza religiosa) e distinguere da quella dei suoi seguaci e imitatori cui si devono, oggi come allora, le distorsioni ideologiche della esperienza di Barbiana.

8. *Un volume su Giacomo Cives*

Nel proseguire il progetto di mantenere vivo l'insegnamento delle figure più significative della pedagogia italiana secondo novecentesca (sono già apparsi volumi su Edda Ducci, Giovanni Maria Bertin e Giuseppe Acone), l'editrice Studium propone ora un saggio biografico e antologico su Giacomo Cives curato da suoi tre allievi, Marco A. D'Arcangeli, Furio Pesci e Paola Trabalzini, dal titolo *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva*⁸.

Cives, nato a Roma nel 1927 e scomparso ultra novantenne nel gennaio 2022, fu uno dei pedagogisti di primissimo piano tra gli anni '70 e la fine del secolo scorso, congiungendo vasti e impegnativi interessi storici (i suoi studi su Maria Montessori e su Giuseppe Lombardo Radice costituiscono punti di riferimento indispensabili per chiunque si accosti a questi autori) con una intelligente e mai faziosa militanza laica nelle battaglie politico-scolastiche di quegli anni.

⁷ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Torino, Einaudi, 2023.

⁸ M.A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini (edd.), *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva*, Roma, Studium, 2022.

Consapevole che nella complessità della modernità matura i cambiamenti non possono essere che gradualmente, la sua attenzione costante e preferenziale rivolse molti interessi al mondo della scuola, ai rapporti tra sistema formativo e realtà sociopolitica, alla realtà professionale degli insegnanti, ai processi che avrebbero potuto, con un occhio di riguardo per l'innovazione didattica. In linea con l'insegnamento di John Dewey e dell'azionismo politico con cui simpatizzò ebbe sempre viva la preoccupazione che la scuola fosse orientata da istanze di libertà, di dialogo, di collaborazione nel rispetto di ognuno e per la costruzione di una comunità solida e ricca di valori.

A questi principi si ispirò per la sua più significativa opera di riflessione e proposta, *La mediazione pedagogica* (1973), nella quale – durante la tempestosa stagione della politicizzazione scolastica post Sessantotto – si dissociava dalle componenti marxiste del mondo laico e suggeriva di sostituire alla legge dell'egemonia gramsciana il principio della “mediazione” tra posizioni diverse. Queste andavano sempre comprese e rispettate, senza pregiudiziali nette, e concepite come «stimolo al movimento, risposta alla spinta, ma soprattutto arricchimento, liberazione per il futuro della spinta stessa, potenziamento del dinamismo». Ciò che la saggezza rappresentava nella vita, così la mediazione doveva agire tra politica e pedagogia e tra questa e le diverse scienze dell'uomo.

Il volume si articola in una introduzione che illustra le linee portanti della pedagogia dello studioso romano, in una sezione di scritti antologizzati e in un saggio conclusivo che si propone una lettura critica dei testi più recenti.

9. Giulia di Barolo e le sue scuole

Un importante contributo alla storia scolastica del Piemonte, in particolare quella femminile, giunge dal catalogo della mostra organizzata nella primavera 2023 nell'ambito delle iniziative del Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia – emanazione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino – e dedicata all'attività educativa di Giulia Colbert, moglie del marchese Carlo Tancredi di Barolo⁹.

Nella prima parte del XIX secolo Giulia e Carlo Tancredi furono figure di primo piano nell'impegno assistenziale, educativo e caritativo, lui noto soprattutto per i primi asili infantili aperti nella capitale sabauda, per la creazione delle suore di Sant'Anna dedite all'educazione infantile e per l'impulso dato all'apertura e allo sviluppo delle cosiddette “scuole italiane” (quelle destinate ai ceti subalterni), lei impegnata a riformare le carceri femminili, ad assistere

⁹ *La Marchesa per la scuola e nella scuola. Giulia di Barolo e le sue attività educative*, 1821-1863, Torino, Fondazione Tancredi Barolo, 2023.

e rieducare le carcerate con l'ausilio di un'apposita congregazione religiosa (le Sorelle penitenti di Santa Maria Maddalena).

Più in ombra sono restate invece le attività della marchesa volte a moltiplicare le scuole, soprattutto per bambine e fanciulle, a Torino e in Piemonte. Con un paziente lavoro di scavo Pompeo Vagliani e Luciana Pasino, curatori della mostra, hanno ora ricostruito in modo dettagliato l'impegno di Giulia in questo specifico ambito, sviluppatosi per circa mezzo secolo tra il 1821 e il 1863, specialmente dopo la prematura scomparsa di Carlo Tancredi avvenuta nel 1838. Il catalogo è impreziosito di una serie di illustrazioni sulla realtà educativa del tempo, compresa una rassegna di testi scolastici.

10. *Due pubblicazioni non pedagogiche (ma utili)*

Segnalo, infine, l'uscita di due pubblicazioni non pedagogiche, ma le cui tematiche religioso-educative s'intrecciano solidamente con la storia della formazione dei giovani. Esse perciò offrono spunti di riferimento e di ricerca meritevoli di attenzione anche a quanti operano più specificamente nell'ambito della storia della pedagogia e dell'educazione.

Nel proseguire nel suo lavoro di scavo sulle vicende che hanno accompagnato il sorgere e lo sviluppo dei Padri giuseppini (fondati da Leonardo Murialdo a Torino nel 1873, cade nel 2023 il 150° anniversario della fondazione), Giovenale Dotta, già autore di una monumentale biografia del fondatore in tre volumi, presenta ora la *Storia della congregazione di San Giuseppe (Giuseppini del Murialdo) dal 1873 al 2006*¹⁰. Attraverso una minuziosa e documentata narrazione vengono illustrate le vicende delle singole opere via via aperte che attraverso un secolo e mezzo si sono spese, a partire dall'ottocentesco Collegio degli Artigianelli, specialmente in favore della gioventù più povera e marginale. Le poche comunità attive all'inizio del secolo (appena 12) si sono rapidamente moltiplicate fino a superare il centinaio dislocate in varie parti del mondo ed oggi la congregazione giuseppina costituisce una realtà importante nello scenario educativo cattolico.

I quattro volumi dell'epistolario di Evaristo Madeddu curato dal pedagogista Andrea Bobbio e dallo storico Paolo Gheda¹¹ completano, a loro volta, un lavoro di ricerca avviato da tempo da questi due studiosi (ved. *La Compagnia del Sacro Cuore di Evaristo Madeddu. Profilo storico e prospettive educative*, 2008 e la raccolta dei discorsi del Madeddu, 2014). Essi consentono una più

¹⁰ G. Dotta, *Storia della congregazione di San Giuseppe (Giuseppini del Murialdo) dal 1873 al 2006*, Roma, Libreria editrice Murialdo, 2023.

¹¹ A. Bobbio, P. Gheda, *Evaristo Madeddu. Epistolario*, 4 voll., Cagliari, Pfts University Press, 2022.

approfondita conoscenza della presenza in terra sarda delle iniziative promosse da questo singolare figura di laico credente in perfetto sodalizio con la moglie Beniamina Piredda. La coppia diede vita alla fine degli anni '20 della Compagnia del Sacro Cuore articolata in un ramo femminile e in uno maschile che, dopo varie esperienze minori, si fece notare per il forte impegno sul versante dell'educazione infantile e l'educazione di soggetti disabili.

Bobbio (cui si deve un bel capitolo sulla "pedagogia" del Madeddu) individua i punti focali dell'azione educativa dell'educatore sardo nello «sguardo benevolo verso l'infanzia» fatto di rispetto della sua individualità e di comprensione delle sue manifestazioni inadeguate o disadattive e in «una ecologia integrale», figlia di «un altrettanto umanesimo integrale» nella quale interagiscono e si intrecciano in forma congruente famiglia, scuola, extrascuola e comunità locali in nodo che la crescita fisica e spirituale infantile si svolga in «un ambiente naturale guidata da valori semplici come la sobrietà, la pazienza, la prudenza, la capacità di attesa del 'momento giusto'».

Il fascismo e i maestri

Carla Ghizzoni
Department of Pedagogy
Catholic University of Sacred Heart
in Milan (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

Maria Cristina Morandini
Department of Philosophy and
Educational Sciences
University of Turin (Italy)
maria.morandini@unito.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Lucia Paciaroni
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
l.paciaroni2@unimc.it

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

Fascism and Teachers

ABSTRACT: This critical note presents a recent study focusing on the relationship between primary school's teachers and fascism. Through the analysis of different categories of teachers, the author analyzed different types of resistance to the school policy implemented by the fascist regime. The author therefore tried to give voice to those who did not renounce to distance themselves from the educational model of totalitarian fascism and who defended the spaces of their dignity as educators.

EET/TEE KEYWORDS: Fascism; History of School; Teachers; Italy; XX Century.

Carla Ghizzoni

Uno dei temi su cui Giorgio Chiosso ha concentrato, fin dagli avvisi, la sua intensa attività di ricerca è quello dell'educazione nazionale. Nel 1983, egli dava alle stampe, presso L'Editrice La Scuola di Brescia, un volume in cui questo tema era avvicinato prendendo le mosse dal dibattito attorno al ruolo attribuito alla scuola e dall'analisi del pensiero di alcuni intellettuali (quali Bernardino Varisco, Giovanni Vidari, Vincenzo Cento, Luigi Credaro, Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice) che, tra età giolittiana e primo dopoguerra, vi dedicavano importanti riflessioni¹. L'esame compiuto rilevava le analogie e le differenze dei diversi approcci, ma anche la svolta introdotta da questo, sia pure sfaccettato, fronte culturale nel confronto dell'epoca, dominato fino a fine Ottocento dal positivismo.

A distanza di quasi quarant'anni lo studioso torinese è tornato sul tema nell'opera, edita da il Mulino, dal titolo *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*². Essa non rappresenta una mera ripresa di argomentazioni già sviluppate. In quelle pagine, infatti, convergono i risultati degli ampi lavori di scavo compiuti da Chiosso insieme a un nutrito gruppo di ricercatori tra gli anni Ottanta del secolo scorso e gli inizi del ventesimo secolo sui periodici educativi pubblicati nel nostro Paese tra Ottocento e Novecento³, sulle case editrici scolastiche italiane operanti nello stesso periodo⁴, sulle figure educative attive in Italia fra diciannovesimo e ventesimo secolo⁵. Negli strumenti per la ricerca esito di quei lavori di équipe non era ovviamente affrontata la questione dell'identità nazionale, ma è indubbio che il denso repertorio delle riviste pedagogiche e scolastiche stampate nella penisola fra il 1820 e il 1943, *TESEO*, *TESEO '900* e il *Dizionario Biografico dell'Educazione*⁶ hanno consegnato agli studiosi un vasto, dettagliato e esaustivo quadro della storia educativa nazionale, con particolare riferimento ai luoghi culturali e ai protagonisti che hanno contribuito alla sua costruzione.

Sulla scorta di questa ricca messe di informazioni, Giorgio Chiosso ha proseguito nelle sue indagini sull'educazione nazionale, sui processi di formazione del senso di appartenenza alla Patria in atto tra Unità e secondo dopoguerra

¹ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983; ma si veda anche Id., *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, La Scuola, 1984.

² Bologna, il Mulino, 2019.

³ Si veda almeno G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁴ Cfr. Id. (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁵ Si fa riferimento a: G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

⁶ Gli studi richiamati sono tutti citati nelle note precedenti.

tra difficoltà, resistenze, accelerazioni⁷. Ha approfondito gli intrecci tra questi processi e la scuola reale (personale docente e direttivo, allievi, editori etc.) con una speciale attenzione per il ruolo degli insegnanti elementari⁸. Nel libro qui presentato (*Il fascismo e i maestri*⁹) l'autore riprende il filo di quelle ricerche estendendolo temporalmente oltre gli inizi del '900 ed esaminando il periodo fascista. Obiettivo del lavoro è quello di fare luce sull'adesione dei maestri italiani al regime, nel tentativo di capire se e in che misura i modelli educativi fascisti arrivarono alla scuola anche tramite gli insegnanti elementari. L'opera si iscrive nel ricco filone di studi relativo alla scuola – in particolare quella primaria – negli anni del ventennio fascista¹⁰; tuttavia, partendo dalla letteratura sull'argomento e soprattutto valorizzando fonti non ancora adeguatamente utilizzate per il periodo considerato (si pensi alle riviste didattiche), l'autore si propone – riuscendo con merito nell'impresa – di spingere l'indagine più in là, proponendo al lettore linee interpretative nuove, interrogativi ancora da sciogliere, laddove non è possibile farlo sulla base della documentazione sin qui reperita, e prospettive di ricerca suscettibili di ulteriori approfondimenti.

Le radici dell'atteggiamento assunto dalla classe magistrale durante il fascismo affondano nei decenni precedenti e, in specie, nel primo ventennio del '900. Proprio con un capitolo dedicato a questo periodo, significativamente intitolato *I maestri della nazione*, si apre il libro qui presentato. Protagonista di questo capitolo non è tanto l'attività promossa dall'Unione Magistrale Nazionale, sia pure sorta proprio agli inizi del XX secolo, nel 1901, ed espressione dell'affrancamento del maestro dalle tradizioni educative locali e dell'assunzione di una identità nazionale. Il sodalizio, ricorda Chiosso, non diede molto spazio al «maestro patriota»¹¹, ma si prodigò principalmente per migliorare le condizioni giuridico-economiche degli insegnanti elementari e per diffondere fra loro una soda identità di categoria.

Furono l'affermarsi del movimento nazionalista e il diffondersi del pensiero pedagogico del neoidealismo a traghettare verso il dibattito sull'educazione nazionale i maestri elementari, o almeno alcune avanguardie cui diede voce, ad esempio, la rivista «La Nostra Scuola». Fondata nel 1913 e animata, tra gli

⁷ Si vedano, tra gli altri, E. Gentile, *La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2006; A.M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁸ Si rinvia a G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (edd.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, il Mulino, 1992, pp. 335-388; G. Chiosso, *Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 25-52.

⁹ Milano, Mondadori, 2023.

¹⁰ Ampia è la bibliografia in merito. Ci si limita qui a richiamare M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981 (ed. or. 1980); J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (ed. or. 1994).

¹¹ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 15.

altri, da Angelo Colombo, Gian Cesare Pico, Guido Santini e Francesco Bettini, essa fu edita inizialmente – e non a caso – dalla Libreria della Voce di Prezzolini. Ma furono soprattutto le vicende belliche che, come scrive Chiosso, impressero «una forte accelerazione [...] alla nazionalizzazione dei maestri». La mobilitazione dell'infanzia, della scuola e della classe docente di ogni ordine e grado (e tra questi i maestri e le maestre) fece sì che l'educazione nazionale uscisse dai limiti dei «dibattiti dei pedagogisti» e divenisse patrimonio ideale condiviso dagli insegnanti di ogni ordine e grado¹². La classe docente si configurò come «esercito civile degli educatori»¹³.

Da rilevare che tale processo interessò, sia pure con accenti diversi, gli insegnanti elementari di diversa appartenenza politica. Anche per i maestri vicini all'umanitarismo socialista che, ad esempio si riconoscevano negli orientamenti della rivista ambrosiana «La scuola», diretta da Vittorio Gottardi, assessore all'Istruzione nella giunta socialista di Milano guidata da Emilio Caldara, l'opposizione al conflitto lasciò lo spazio, dopo l'intervento, alla partecipazione alle opere di solidarietà per i colleghi e la popolazione e di assistenza alla fanciullezza, non adeguatamente seguita dalle famiglie destabilizzate dagli eventi bellici¹⁴. Lo stesso dicasi per i maestri cattolici che, già prima dello scoppio della guerra, con la fondazione della «N. Tommaseo», avevano dimostrato l'accettazione non dello Stato liberale, ma della nazione e della sua identità culturale. Dopo l'ingresso dell'Italia in guerra, il periodico bresciano «Scuola Italiana Moderna» assunse una linea di responsabile assunzione dei compiti di acculturazione patriottica affidati alla scuola, segnatamente a quella elementare, che era da riformare secondo i principi del cattolicesimo per liberarla dalla visione naturalista del positivismo, ma da consolidare nell'interesse di tutto il Paese.

Il Fascio di educazione nazionale sorto nel 1919, l'avvio, in quello stesso anno, della rivista di Lombardo Radice «L'Educazione Nazionale», la nascita dei Gruppi d'azione per la scuola, impegnati nella promozione delle scuole rurali, sono segnali del cambiamento in atto in ambito pedagogico e scolastico. Sulla scorta dello spoglio dei maggiori periodici, Chiosso sottolinea che in quella congiuntura si apriva una nuova fase dell'evoluzione della figura dell'insegnante elementare: «dopo il maestro del villaggio semplice dispensatore dell'alfabeto e il maestro simbolo del progresso si voltava pagina con il maestro patriota, interprete dei valori nazionali potenziati dalla guerra vinta», depositario del compito di continuare a scuola la formazione dell'identità nazionale, iniziata durante gli anni drammatici del conflitto¹⁵.

Chiamando Gentile alla Pubblica Istruzione, l'intellettuale che più di altri aveva argomentato il nesso fra guerra, scuola e necessità di riforma della stessa,

¹² *Ibid.*, p. 30.

¹³ *Ibid.*, p. 48.

¹⁴ Cfr. C. Ghizzoni, *La scuola a Milano durante la Grande Guerra*, «Archivio storico lombardo», 2005-2006, pp. 307-358 (in specie pp. 327-331).

¹⁵ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 51.

Mussolini e il suo Partito si accreditavano «come garanti che i sacrifici maturati sui campi di battaglia non sarebbero stati vani»¹⁶. I maestri italiani salutarono il fascismo in modo cordiale e rare furono le reazioni contrarie, quali quelle di Stefano Magliano di Torino e di Luigi Fasolo di Milano menzionate da Chiosso, cui altre se ne potrebbero aggiungere, ma sempre rappresentanti casi isolati. Sennonché, secondo lo studioso torinese, il consenso della classe magistrale non si tradusse in una pedissequa accettazione degli ideali educativi del fascismo, ovvero «non sempre l'identificazione tra l'educazione nazionale e patriottica e l'educazione fascista trovò [...] facile accoglienza». Le memorie dei maestri e soprattutto le riviste scolastiche fanno luce su «varie forme di resistenza [...] spesso silenziosa espressa dai maestri» ispirati dall'operato di Lombardo Radice e dei suoi più stretti collaboratori e amici, che divennero per molti insegnanti elementari punti di riferimento nel corso dell'intero ventennio fascista¹⁷.

Non a caso *I maestri di Lombardo Radice* è il titolo del secondo capitolo del libro in questione. L'analisi compiuta conferma quanto già altri studi hanno documentato. Sono ricordati i giudizi contraddittori espressi dal fascismo in merito all'adesione dei maestri al progetto educativo di Mussolini. Se, per esempio, il Gran Consiglio del Fascismo nel 1927 definiva «eccellenti» i risultati ottenuti nelle scuole elementari¹⁸, altre autorevoli voci coeve ci riconsegnano una diversa valutazione. Si pensi agli articoli apparsi su «Critica fascista», a partire dal 1927, che denunciano lo scollamento tra l'apparente assimilazione dei miti e dei valori del fascismo e il reale allineamento al nuovo clima politico da parte degli insegnanti elementari. Come pure sono richiamati i dati delle crescenti iscrizioni all'associazionismo di categoria, dal 1925 ormai solo di stampo fascista (ad eccezione della presenza residuale e stentata della cattolica «Tommaseo» fino al 1930): nel 1939 il 99,6% dei maestri aveva la tessera dell'Associazione Fascista della Scuola, mentre più bassa era la percentuale dei docenti secondari.

Come già evidenziava Ester De Fort negli anni Ottanta del secolo scorso, diverse sono le ragioni di questo differente comportamento. Innanzi tutto va tenuto presente il maggiore radicamento dei maestri nella comunità in cui operavano, che li rendeva più facilmente controllabili dalle autorità locali e dunque più vulnerabili; va poi segnalato il loro progressivo coinvolgimento nelle attività dell'Opera Nazionale Balilla; infine va considerato il loro tradizionale conformismo a livello politico, anche conseguenza dell'interiorizzazione del ruolo loro affidato dalla classe dirigente di trasmettere il senso di appartenenza alla nazione¹⁹.

¹⁶ *Ibid.*, p. 67.

¹⁷ *Ibid.*, p. 71.

¹⁸ *Ibid.*, p. 75.

¹⁹ Cfr. E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova rivista storica», 1984, fasc. V-VI, pp. 527-576; Ead., *La cultura dei maestri*, in *Cultura e società negli anni del fascismo*, Milano, Cordini, 1987, pp. 221-260.

Tuttavia, annota Chiosso sulla base della documentazione fornita dalla memorialistica, dalle riviste didattiche, nonché dai pronunciamenti delle autorità governative, «per quanto non si possa ovviamente escludere un certo grado di opinabilità [...], sono troppe le fonti che confermano che nel mondo scolastico [...] si annidano resistenze di vario tipo» da ricondurre, secondo molti uomini del Partito Nazionale Fascista, alla libertà didattica riconosciuta da Gentile al personale docente²⁰. Lo studioso torinese spiega il significato assunto da questa forma di resistenza, da non confondere con quella manifestata esplicitamente tra il 1943 e il 1945 e che spesso fu «circostrita nel rapporto tra il maestro e i suoi allievi, ma ugualmente impegnata a contrastare il modello educativo fascista attraverso un insegnamento dalle finalità alternative a quelle fragorosamente perseguite dal regime»²¹.

Merito ulteriore del lavoro di scavo compiuto da Chiosso è quello di avere cercato di ripercorre i molti «sentieri» nascosti – o non così appariscenti – della «disobbedienza» alla fascistizzazione della scuola che non si esprime nel rifiuto di quei provvedimenti, della ritualità fascista, della irreggimentazione della gioventù sempre più pressante nel corso degli anni Trenta, dell'arruolamento degli insegnanti nella gestione e promozione delle organizzazioni giovanili, ma che assunse la forma del fedele, ininterrotto richiamo per tutto il ventennio alla lezione lombardoradiciana, alla sua idea di infanzia, come età della fantasia, della spontaneità, della scoperta da valorizzare tramite le attività didattiche della scuola serena previste dai programmi del 1923. Già sono state indagate le ragioni della lunga durata della lezione di Lombardo Radice. Il volume qui presentato si preoccupa di delineare le strade tramite le quali il pensiero e l'opera del pedagogista catanese si diffusero e permasero fra i maestri. Sono ricordati, tra gli altri, i protagonisti del cenacolo lombardiano delle origini, le esperienze dei Gruppi di azione per la scuola, fra cui spicca quello di Milano, cui Lombardo Radice guardò con speciale attenzione per il modello di scuola proposto da diffondere in quell'Italia rurale che gli stava particolarmente a cuore, i lombardiani «di seconda generazione» e, ancora, i circuiti cattolici dell'Associazione Educatrice Italiana di Fratel Alessandrini e soprattutto della Scuola Editrice di Brescia, che manifestò attestazioni di stima per il pedagogista catanese, tramite le sue pubblicazioni periodiche, destinate a resistere anche dopo la chiusura, nel 1933, de «L'Educazione Nazionale» per volontà del fascismo e la sua morte improvvisa nel 1938²².

²⁰ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 81.

²¹ *Ibid.*, p. 87.

²² Cfr. G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 120-123; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 375-394; E. Scaglia, *Il caso del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»*, in Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021, pp. 219-255.

Se, nel corso degli anni Venti, il rinvio alla «scuola serena» consentì a maestri e maestre, che non si riconoscevano appieno nel regime fascista, di continuare a insegnare con un certo margine di libertà, nel corso degli anni Trenta la loro azione in aula dovette misurarsi con il mutamento delle politiche educative del regime, quando all'interno del fascismo la corrente «ardito-futurista» prese forza su quella neoidealista e il confronto tra i sostenitori dello Stato educatore e quelli del partito educatore sembrò virare a favore dei secondi con l'istituzione della Gioventù Italiana del Littorio sotto il controllo del PNF. Nel frattempo, l'opportunità e la necessità di una «vera» riforma fascista della scuola, argomentate da Nazzareno Padellaro e Ignazio Volpicelli, cominciarono a farsi strada nel dibattito dell'epoca.

In questo contesto, che registra la frattura fra il fascismo e il pensiero e l'opera di Lombardo Radice, maturavano comunque critiche nei confronti di alcuni dei provvedimenti chiave del processo di fascistizzazione, come documenta Chiosso, ricordando le riserve a proposito del libro unico di Stato – salutato dal Mussolini come un «capolavoro didattico e tecnico» – di alcune delle maggiori riviste didattiche dell'epoca, ma anche di voci interne al fascismo (si veda la posizione assunta da Volpicelli) interpreti del malumore dei maestri che vedevano ridimensionata la loro autonomia. Significativa è pure la contestazione, ancora tutta da studiare, della statalizzazione del 1933 della scuola primaria dei comuni capoluogo di provincia e circondario che noti periodici, come ad esempio «Il Corriere delle Maestre», avversavano in nome della tradizione educativa milanese e dell'autonomia, in questo caso, dei comuni.

L'indagine compiuta non si limita a illustrare la fronda interna al Partito, ma dà voce anche alle «disobbedienze silenziose» di maestri e maestre²³ che, durante gli anni Trenta, nel bel mezzo degli anni del consenso, cercarono di limitare i risultati perseguiti dal regime nelle elementari tramite l'opera di fascistizzazione. Si tratta di insegnanti in molti casi, ancora una volta, legati da fili di vicinanza a Lombardo Radice; autori di libri e collaboratori di riviste che godevano non solo di notorietà, ma anche della possibilità di incidere sui loro colleghi.

Le storie raccontate da Chiosso rappresentano, come egli stesso scrive, il frutto di un iniziale sondaggio che potrebbe forse portare a ulteriori esiti sulla base di nuove ricerche. Vengono qui ricordate, tra le altre, le figure di Angelo Colombo, Adelaide Coari, Anna e Rosa Errera, Giovanni Modugno, Giuseppe Latronico, Francesco Bettini, Pierina Boranga, Alberto Calderara. Per molti di questi insegnanti lo smarcamento dal regime attingeva da visioni religiose, culture e ispirazioni politiche distanti dal fascismo. Più in generale, secondo Chiosso, il «distanziamento» dei maestri dall'insegnamento lombardoradiciano fu «graduale» e non radicale, come Mussolini avrebbe voluto, «per la semplicissima ragione» che l'immagine di infanzia cui esso si rifaceva «era più aderen-

²³ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 221.

te alla realtà della vita quotidiana che alla costruzione ideologica del bambino guerriero voluto dal fascismo»²⁴.

Nel quarto e ultimo capitolo, con riferimento ai provvedimenti del regime in materia scolastica della seconda metà degli anni Trenta e dei propositi di riforma di Giuseppe Bottai culminati nel varo della Carta della scuola, Chiosso deve prendere atto che la ricerca storica non è in grado di fare il punto sulle reali posizioni dei maestri, mancando adeguate indagini in merito. Il silenzio degli insegnanti sull'applicazione nelle scuole delle leggi razziali e il deciso allineamento al regime su questo fronte da parte delle riviste didattiche costituiscono incontestabili dati di fatto. Pur riconoscendo, afferma Chiosso, che non tutti i maestri furono «convinti fascisti», «nemmeno si può individuare – egli continua – nella scuola un semenzaio di antifascismo e, forse, neppure un luogo di blando afascismo». L'atteggiamento prevalente in questa fase fu quello del diffuso conformismo alle direttive del Partito.

Tuttavia, secondo Chiosso, la scuola restò sostanzialmente fedele al suo tradizionale ruolo: l'inaccessibilità dell'aula «regno» del maestro, l'insegnamento come «pratica individualistica»²⁵, l'assillo del programma da completare e degli esami da preparare, l'interesse dei maestri per le questioni economiche e giuridiche più che per quelle politiche, la prioritaria preoccupazione delle maestre per le condizioni di vita degli alunni rappresentavano, sottolinea opportunamente l'autore, i tratti salienti della quotidianità scolastica dell'epoca in continuità, peraltro, con quella precedente; continuità che avrebbe consentito alla scuola di superare le drammatiche vicende belliche e di riprendere le proprie finalità educative nell'immediato secondo dopoguerra, sia pure in un contesto segnato da profonde difficoltà materiali e morali.

Maria Cristina Morandini

1. *Una nuova prospettiva*

Il volume dal titolo *Il fascismo e i maestri* rappresenta una sintesi efficace e, sotto certi aspetti, inedita dell'istruzione elementare e popolare in Italia dalla Grande Guerra alla caduta del fascismo. Sulla base di una ricca letteratura di riferimento e di una documentazione ancora scarsamente indagata (spoglio accurato e sistematico delle riviste magistrali, biografie di maestri e maestre, manuali scolastici e libro di Stato, descrizione di esperienze didattiche innovative), l'autore opera una puntuale ricostruzione degli orientamenti pedagogici all'origine delle scelte di politica scolastica nel periodo preso in esame. In questo

²⁴ *Ibid.*, p. 236 e p. 240.

²⁵ *Ibid.*, pp. 282-283.

quadro di ampio respiro, Giorgio Chiosso restituisce un'immagine inconsueta della classe magistrale, presentata come realtà complessa, lontana dalle semplificazioni e dagli stereotipi di una parte della storiografia pedagogica.

Grazie al confronto e al dialogo tra una pluralità di fonti, mostra l'inconsistenza dell'ipotesi interpretativa che individua nei maestri e nelle maestre una categoria monolitica, uniformata alle direttive del governo di Mussolini: accanto a convinti sostenitori dell'ideologia fascista e a pochi coraggiosi in aperta sfida al regime²⁶, tratteggia il profilo di insegnanti di scuola primaria che adottarono atteggiamenti di resistenza/disobbedienza silente, espressa attraverso un'adesione spesso puramente formale ai principi e agli ideali veicolati dalla dittatura. L'autore, nel cogliere l'evoluzione delle posizioni assunte dai maestri e dalle maestre nell'arco del Ventennio, con specifico riferimento al passaggio dalla pedagogia neoidealista alla riforma Bottai, evidenzia la notevole influenza esercitata da Giuseppe Lombardo Radice sul difficile rapporto della classe magistrale con il fascismo, caratterizzato, soprattutto nelle piccole realtà rurali, da «conformismo esteriore» e da «onesta simulazione». Se è vero che la convivenza degli insegnanti elementari con il regime fu resa problematica dalla gelosa difesa della libertà educativa e dalla volontà di non rinunciare ad «abitudini inossidabili che mal si conciliavano con la retorica»²⁷ di cui era intrisa la scuola fascista, è altrettanto vero che la visione romantica e gioiosa dell'infanzia, di matrice lombardo-radiceana²⁸, fu destinata a costituire un solido argine all'affermazione dell'idea di un bambino reso precocemente adulto ed educato secondo un modello militaristico, contraddistinto da una ferrea disciplina e dall'obbedienza cieca all'autorità.

Quali furono le ragioni di un consenso magistrale così ampio e duraturo attorno alla figura del pedagogista catanese nonostante l'ostracismo del regime nei suoi confronti dalla fine degli anni Venti? Chiosso individua due diverse tipologie di fattori: da un lato la condivisione, da parte della maggior parte degli insegnanti, di aspetti teorici e strategie didattiche, dall'altro l'intelligente e capillare divulgazione del suo pensiero pedagogico attraverso le riviste magistrali e la circolazione di esperienze che, promosse sul territorio dal fedele gruppo di

²⁶ Cfr. M. Castoldi, *Insegnare libertà. Storie di maestri antifascisti*, Roma, Donzelli, 2018; S. Bucciarelli (ed.), *Maestri e allievi contro il fascismo*, Pisa, Edizioni ETS, 2021.

²⁷ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 78.

²⁸ Sulla visione dell'infanzia del pedagogista catanese si vedano i seguenti contributi di Lorenzo Cantatore: *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi: contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 167-187; *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice*, in F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione, modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma, Roma Tre Press, pp. 83-108; *The education of children in the Lombardo Radice household*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Berlin, Peter Lang, 2023, pp. 23-35.

collaboratori, favorirono la diffusione, nel tessuto scolastico, di nuove pratiche di insegnamento.

2. *Un Maestro tra i maestri*

Dall'analisi di Giorgio Chiosso emerge in maniera evidente il carattere trasversale dell'adesione degli insegnanti elementari alla pedagogia lombardiana secondo una pluralità di declinazioni: geografica, di genere e culturale. Se i Gruppi d'azione per la scuola, finalizzati a «migliorare la preparazione dei maestri» e «a sperimentare esperienze scolastiche [...] attente all'intreccio tra cultura locale e vita scolastica», sorsero in diverse zone della penisola, i testi di lettura infantile di Vincenzina Battistelli e di Pierina Boranga attestano la «presenza femminile tra gli estimatori di Lombardo Radice»²⁹. L'influenza esercitata dal pedagogista catanese sui redattori di «Scuola Italiana Moderna», pubblicazione di punta dell'editrice bresciana La Scuola, è un chiaro indice della circolazione del suo pensiero negli ambienti cattolici. Si pensi, ad esempio, alla figura di Maria Magnocavallo³⁰ che, in qualità di responsabile della parte didattica della rivista, cercò di renderne familiare le indicazioni didattiche agli insegnanti della scuola primaria oppure ad alcuni collaboratori filo lombardiani della casa editrice che, nel tempo, si avvicinarono al messaggio evangelico. Nella concezione dell'infanzia come età in cui promuovere la libertà e la creatività del fanciullo nel rispetto dei ritmi di crescita, nell'immagine della scuola serena e in quella del maestro come promotore di vita spirituale (il maestro-apostolo) è possibile individuare, seppur all'interno di un diverso orizzonte culturale, i principali e più significativi punti di contatto tra la visione neoidealistica e la visione cristiana dell'educazione.

L'ascendente di Lombardo Radice sulla classe magistrale italiana non coincide con la breve durata del suo incarico al ministero (1922-1924): ancora negli anni Trenta il pedagogista catanese godeva, infatti, di una grande popolarità tra i maestri e le maestre. Non sorprendono, pertanto, né i ripetuti attacchi a lui rivolti dai settori scolastici del fascismo intransigente né la decisione della prefettura romana di sospendere, nel 1933, le pubblicazioni della sua rivista intitolata «L'Educazione nazionale». «Tracce lombardiane – scrive Chiosso – resistettero anche in alcuni settori ministeriali», fattore che spiega il permanere

²⁹ *Ibid.*, pp. 106 e 117.

³⁰ Sulla maestra milanese si vedano gli scritti di C. Ghizzoni, *Dall'aula alla redazione. Il contributo di Maria Magnocavallo*, in Cattaneo, Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna»*, cit. e Idd., *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

nei programmi della scuola elementare del 1934 di «molti degli aspetti qualificanti la riforma del 1923»³¹.

Come accennato, la convergenza sul piano teorico riguardava, in particolare, un'idea poetico-romantica dell'infanzia in cui predominavano la valorizzazione della fantasia, della potenza creatrice e della dimensione estetica propria dell'artista oltre al rispetto per la libertà del fanciullo secondo una prospettiva volta a superare la logica del semplice disciplinamento. Su tali presupposti si fondava un'idea di scuola che, lontana dal "pedagogismo" inteso come teoria slegata dall'esperienza, si proponeva di favorire la maturazione interiore degli allievi e promuovere, attraverso nuove metodologie, il valore formativo non solo dell'alfabetizzazione strumentale («leggere, scrivere e far di conto»), ma anche di attività espressive come il dialetto, il disegno, il canto e il lavoro manuale. È un modello che, nel cogliere i bisogni educativi di una società soggetta al cambiamento conseguente alle spinte della modernizzazione «ma ancora innervata da legami comunitari tradizionali», appare meglio corrispondente di quello fascista «alle aspettative degli ambienti popolari i cui orizzonti di vita erano spesso poco sensibili alla retorica del regime»³².

L'individuazione della scuola per eccellenza nella scuola rurale³³, considerata particolarmente idonea a preservare la genuinità dell'alunno e a garantirne, grazie al suo carattere semplice e frugale, la serenità e lo sviluppo della spontaneità creativa, denota, tuttavia, una visione idealizzata incapace di tenere conto delle trasformazioni in atto nelle realtà urbane dove i possibili ambiti di lavoro per i figli delle classi subalterne erano rappresentati dalle botteghe artigiane, dal commercio e dalle fabbriche. Va però riconosciuto a Lombardo Radice, come ben sottolinea Giorgio Chiosso, il merito di aver richiamato l'attenzione sulla vita quotidiana nelle aule grazie alla pubblicazione, sulle pagine de «L'Educazione nazionale», di storie di scuole e di maestri oltre alla capacità di costruire, sulla base di modalità collaborative e di interscambio tra teoria e prassi, una rete di persone di scuola impegnate nella diffusione del suo credo pedagogico. Fu, per usare una felice espressione di Prezolini, «un grande federatore di idee e di persone»³⁴. I lombardiani di prima e seconda generazione, tra cui figurano anche scrittori e scrittrici per l'infanzia, ebbero, infatti, un ruolo di primo piano nella divulgazione del pensiero dello studioso catanese attraverso la pubblicazione di testi (a titolo esemplificativo G. Giovanazzi, *Per la scuola attiva. Contributo di esperienza all'attuazione dei nuovi programmi per le scuole elementari*, 1926; G. Modugno, *Per la riforma interiore della scuola elementare*

³¹ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 237 e 239-240.

³² *Ibid.*, pp. 281-282.

³³ Sulla scuola rurale in Italia cfr. L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2016; F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», vol. 34, n. 2, 2018, pp. 1-24.

³⁴ G. Prezolini, *Diario 1900-1941*, Milano, Rusconi, 1978, p. 86.

e per l'attuazione dei nuovi programmi, 1927), la gestione, diretta o indiretta, delle sezioni didattiche delle principali riviste magistrali, da cui gli insegnanti traevano sistematicamente spunto per la preparazione delle lezioni (dalla già richiamata figura della Magnocavallo per «Scuola italiana moderna» a quella di Giorgio Gabrielli³⁵, uno dei più antichi estimatori di Lombardo Radice, a cui fu affidata la responsabilità della didattica de «I Diritti della Scuola»), e l'avvio di innovative esperienze locali, efficace attuazione del modello scolastico messo a punto dal pedagogista siciliano (si pensi ai citati Gruppi d'azione per la scuola con particolare riferimento a quello promosso a Milano da Angelo Colombo e Gian Cesare Pico)³⁶. Quest'ultime, organizzate in una rete alternativa alle associazioni magistrali esistenti, rappresentano, salvo rare eccezioni, una realtà scarsamente conosciuta: le poche informazioni disponibili, infatti, non consentono di coglierne né la reale incidenza nel panorama italiano né le presumibili differenze, tra territorio e territorio, nella costituzione e nella tipologia. Non mancavano filo lombardiani tra i direttori didattici: il caso più noto è quello di Alberto Calderara che, dirigente scolastico nella città felsinea dal 1922 al 1938, rimase tenacemente fedele, in modo cauto e prudente, ai principi ispiratori della riforma del 1923³⁷.

Funzionale alla diffusione della pedagogia lombardiana fu anche l'investimento nell'ambito dell'editoria sul duplice versante scolastico ed extrascolastico. Come è noto, Lombardo Radice, in qualità di Presidente della Commissione centrale incaricata nel 1923 di selezionare i testi per le elementari, si avvale della collaborazione di persone che condividevano la sua visione dell'infanzia³⁸. Emblematica a riguardo è la relazione sui libri di lettura, a firma di Maria Pezzé Pascolato, in cui si denuncia la generale tendenza a scadere in un «precettismo moraleggiante», indice di una sostanziale incapacità di comprendere e, quindi, di entrare in relazione «con le piccole anime» degli alunni³⁹. Non a caso i pochi autori a cui furono approvati i testi senza richiesta di modifiche (32 su 459) avevano tratteggiato, nei loro racconti, un'immagine libera e gioiosa del bambino. Il nuovo orientamento, volto a premiare i libri attenti alle esigenze del fanciullo

³⁵ Per ulteriori approfondimenti sul maestro di origini palermitane si veda, oltre alla voce di Franco Cambi sul *Dizionario Biografico degli italiani* (1998, Vol. LI, pp. 104-105), il testo di D. Grossi, *Giorgio Gabrielli e il metodo globale naturale. Cinquant'anni di storia della scuola*, Roma, Selenia, 1979.

³⁶ M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano. Il Gruppo d'azione e la biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milano, Prometheus Editrice, 1996.

³⁷ M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011.

³⁸ Sui lavori della commissione cfr. A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 79-426.

³⁹ M. Pezzé Pascolato, *Relazione sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*, in *Ibid.*, p. 271.

nella presentazione dei contenuti e nella cura delle illustrazioni, era destinato ad influenzare le politiche editoriali del settore. Le case editrici, nella necessità di rinnovare i cataloghi, ricorsero a scrittori che, vicini al pedagogista catanese, sapessero interpretarne, in maniera autentica, lo spirito: non solo le ditte che, come Mondadori e Bemporad, erano impegnate ad accrescere la propria quota di mercato, ma anche quelle, come Vallardi e Paravia, con un'ormai consolidata tradizione nella pubblicazione e nella vendita di libri scolastici.

Dalla lettura del testo di Chiosso appare evidente la capacità di Lombardo Radice di dar vita ad un circolo virtuoso tra una pluralità di elementi come fattore all'origine della penetrazione capillare del suo modello pedagogico tra i maestri e le maestre: il consenso di un fedele e appassionato gruppo di amici e collaboratori; il coinvolgimento degli insegnanti elementari nelle sperimentazioni didattiche; il controllo delle principali riviste magistrali e dell'editoria scolastica.

3. *Alcune suggestioni*

Il volume dello storico torinese restituisce la complessità di un rapporto tra la classe magistrale e il fascismo che può essere oggetto di ulteriori ricerche e approfondimenti. Uno spunto interessante è offerto dalle biografie e dalle memorie di insegnanti elementari che raccontano la loro difficile convivenza con il regime. Si tratta, infatti, di un terreno in gran parte inesplorato: le autobiografie, in particolare quelle inedite, scritte senza reticenze, con un linguaggio che si differenzia da quello misurato e formale dei documenti ufficiali, esprimono, in maniera autentica, i pensieri e i sentimenti con cui i maestri e le maestre hanno vissuto l'esercizio della loro professione durante il Ventennio. La Fondazione Diario Archivistico Nazionale, centro di documentazione fondato nel 1984 a Pieve Santo Stefano in provincia di Arezzo, conserva, tra i numerosi scritti di contenuto autobiografico, diari e memorie di insegnanti di scuola primaria: alcuni sono semplicemente dattiloscritti perché presentati all'edizione annuale dell'omonimo premio⁴⁰.

Particolarmente interessanti sono le testimonianze delle maestre che, alunne all'epoca dell'avvento della dittatura, avevano introiettato i valori del fascismo e creduto, con orgoglio, alle promesse del regime: è una disillusione che si traduce, alla caduta del fascismo, in una sensazione di incredulità e di smarrimento. Emblematico è il ricordo di quei giorni nelle parole della maestra Maria Melone:

⁴⁰ Per ulteriori approfondimenti cfr. D. Brighigni, *A history within histories: the Archivio Diaristico Nazionale in Pieve Santo Stefano: witness of a society in progress*, «History of education & children's literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 503-508.

Sentii crollare – scrive nel testo – i miei ideali, quelli che mi avevano inculcato, durante gli anni di studio, con slogan, canti, gare, saggi e che io avevo recepito con vero entusiasmo e partecipazione sentita! Mi rividi in divisa con le tre medaglie al merito, ricordai i miei elaborati d'italiano tutti pieni di entusiasmo che ora mi appariva ridicolo e morto⁴¹.

Le storie personali degli insegnanti, con esperienze e vissuti differenti, sono l'emblema di quella pluralità di sfaccettature della classe magistrale che, come ha dimostrato Giorgio Chiosso, non può essere letta in modo univoco e semplicistico.

Lorenzo Cantatore

1. *Una resistenza pedagogica*

La scuola E. Toti [...] veniva visitata da molte autorità: il governatore di Roma, il vicecomandante generale della GIL, il federale di Roma, il ministro della P.I. (Bottai), la regina Elena.

In tutte quelle occasioni [...] era d'obbligo per i maestri indossare la camicia nera. Cosa che io non volevo, né potevo fare. [...] Famiglie ed alunni avevano parecchie occasioni per apprendere che non ero fascista; qualche genitore aveva avuto accenni interrogativi, ed io mi ero sempre limitato ad affermare: «Non sono fascista» [...]

In occasione della visita del ministro Bottai un gerarca ministeriale, quando vide apparire la mia camicia bianca, dovette evidentemente avere la sensazione di un pugno nell'occhio, perché chiese subito, e poi con cocciuta insistenza, chi era quell'«individuo» che la portava. Invano la direttrice gli disse che la posizione di quell'«individuo» era stata più volte esaminata. Intervenne allora il generale Martelli, presidente del gruppo nazionale delle medaglie d'oro al valor militare (che aveva l'ultimo figlio nella mia classe), il quale deviò abilmente il discorso su altro argomento.

Finita la manifestazione, quel generale picchiò alla porta dell'aula del figlio, l'aprì appena, e fece cenno a me di andare da lui; lì mi strinse la mano e mi disse: – Maestro Durante, mi compiacchio vivamente con lei, anche per... (sottovoce) il colore della sua camicia –. Guardai, sorpreso, negli occhi quell'uomo, e le nostre mani si strinsero fortemente. [...]

Quando circa vent'anni dopo, fui candidato al consiglio comunale di Roma, un giorno mi sentii chiamare al telefono, ed una voce mi chiese: – È lei il signor Durante, già maestro nella scuola E. Toti, ed ora candidato al consiglio comunale di Roma? –

– Sono io –

– Signor maestro, io sono il suo alunno Martelli, figlio del generale, e le telefono per dirle che il mio voto, di mia madre e di mia sorella sono per lei –⁴².

⁴¹ M. Melone, *C'era una volta una maestra, testo dattiloscritto*, 1996, p. 55 in *Archivio Diaristico Nazionale*, MP/00. Cfr. M.C. Morandini, *Primary School in wartime Italy: the voice of the teachers*, in *Educar en temps de Guerra*, Valencia, Institució Alfons El Magnànim, 2016, p. 79.

⁴² A. Durante, *Un uomo di scuola, prefazione di L. Lombardo Radice*, L'Aquila, Japadre, 1982, pp. 294, 296-297. La prima edizione dell'autobiografia di Durante era uscita con il titolo *Memorie di un maestro*, Roma, Editori Riuniti, 1974. La vita di Durante fu tragicamente segnata dall'uccisione, per mano dei nazisti, dei due giovani figli Mario e Bruno, trucidati nella campagna di

Sono le parole di Antonio Durante, maestro prima in Abruzzo e poi nella Capitale, che rifiutò «sempre di prendere la tessera fascista» e «riuscì ad operare da educatore, con dignità, durante gli ‘anni difficili’» trovando «a Roma uomini onesti ancora in posizioni importanti che difesero i suoi diritti»⁴³. Fra questi uomini onesti c’era anche Giuseppe Lombardo Radice.

L’episodio del maestro in camicia bianca può essere assunto a simbolo e sintesi dell’operazione storiografica compiuta da Giorgio Chiosso con il volume dedicato a *Il fascismo e i maestri*, con prefazione di Roberto Sani⁴⁴. Il grande studioso torinese che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha incrementato in modo significativo e decisivo i metodi e le fonti d’indagine sulla storia della scuola e dell’educazione in Italia (basti pensare alle sue monumentali imprese sulla storia dell’editoria scolastica fra Otto e Novecento⁴⁵), ancora una volta ci dona i risultati del suo brillante intuito storiografico nel saper individuare e indicare nuovi percorsi di ricerca.

Sull’educazione fascista e sulla scuola fascista si è scritto molto, tuttavia, a eccezione di importanti studi di sintesi generale⁴⁶ o di affondi critici dedicati a casi specifici e singole personalità di docenti⁴⁷, non era ancora mai stata aperta un’ampia riflessione storica sulle molte e diversificate forme non militanti, nel significato che usualmente si attribuisce a questa parola, di opposizione al fascismo all’interno del mondo scolastico, in particolare dell’istruzione elementare, che testimoniano come taluni abbiano avversato la dittatura «anche contrastandone in modo meno diretto e frontale il linguaggio e i modelli culturali»⁴⁸.

Oggi Giorgio Chiosso ci dimostra che anche per queste numerose esperienze si può senz’altro parlare di resistenza. Se «le vicende dei maestri antifascisti e protagonisti della resistenza 1943-1945 hanno catalizzato l’attenzione degli storici» occorre ricordare anche «un altro tipo di resistenza, meno evidente, spesso circoscritta nel rapporto tra il maestro e i suoi allievi, ma ugualmente impegnata a contrastare il modello educativo fascista attraverso un insegnamento dalle finalità alternative a quelle fragorosamente perseguite dal regime»⁴⁹. Naturalmente, proprio per la natura appartata e sotterranea di tale fenomeno,

Tagliacozzo (AQ) nel maggio del 1944. Sulla vicenda cfr. anche N. Pighetti, *Estate di guerra 1943. Diario 25 luglio 1943-5 gennaio 1944*, Roma, s.n.t., 2003. Negli anni Cinquanta, Durante fu eletto consigliere comunale a Roma nelle liste del Partito Comunista Italiano.

⁴³ L. Lombardo Radice, *Prefazione*, in Durante, *Un uomo di scuola*, cit., p. 5.

⁴⁴ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit.

⁴⁵ Fra i molti contributi scientifici prodotti da Chiosso sull’argomento, mi limito qui a menzionare il coordinamento e la cura di *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*, Torino, Editrice Bibliografica, 2003 e di *TESEO ’900. Tipografi e editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Torino, Editrice Bibliografica, 2008.

⁴⁶ È d’obbligo il riferimento almeno a M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981 e a Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime*, cit.

⁴⁷ Cfr. in particolare il bel volume di M. Castoldi, *Insegnare liberà. Storie di maestri antifascisti*, Roma, Donzelli, 2018.

⁴⁸ *Ibid.*, p. XXVII.

⁴⁹ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 87.

per lo storico non è sempre facile individuare le fonti e far parlare i documenti. Occorre dunque, come rileva Sani nella prefazione, abbracciare e incrementare il «crescente utilizzo di nuove fonti archivistiche e a stampa e, parallelamente, l'affinamento dei metodi d'indagine»⁵⁰ che ha caratterizzato il progresso degli studi scientifici in questo settore negli ultimi decenni. Infatti, nella maggior parte dei casi si tratta qui di esercitare la capacità di leggere fra le righe, di saper intravedere il dissenso attraverso forme di consenso solo apparenti e di facciata, di scovare punti di riferimento teorici e metodologici decisamente in controtendenza rispetto al «dilagante conformismo esteriore»⁵¹, di «distinguere tra forma e sostanza»⁵². Ciò vale tanto per la base della classe magistrale italiana quanto per i grandi pedagogisti che vissero in pieno l'ambigua e tormentata stagione del passaggio forzato e plateale dal neoidealismo gentiliano alla scuola fascista.

Al centro di questo percorso nient'affatto lineare, Giorgio Chiosso pone la figura di Giuseppe Lombardo Radice e la profonda influenza che le sue idee antiautoritarie, pienamente maturate nel secondo decennio del Novecento (le celebri *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* sono del 1913⁵³) e diventate legge con la riforma del 1923, ebbero su gran parte degli insegnanti del ventennio nero e oltre. Il libro spiega con argomentazioni più che convincenti come «le forme di resistenza [...] in gran parte si nutrono della pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice, della sua visione gioiosa dell'infanzia e della sua impostazione “serena” della scuola, condivise da un significativo manipolo di simpatizzanti e seguaci che dirigevano scuole, scrivevano sulle riviste magistrali, promuovevano esperienze d'avanguardia, insomma facevano opinione. Questo gruppo di uomini di scuola rappresentò un tenace baluardo dei diritti dell'infanzia di fronte alle pretese del fascismo di ridurre la scuola a strumento di consenso, di inquadramento di massa e di formazione guerriera»⁵⁴.

Su quanto e come l'antifascismo fosse consustanziale alle idee di Lombardo Radice già, anni or sono, Giacomo Cives aveva prodotto documenti e ragionamenti definitivi⁵⁵. Lo stesso Chiosso, nel volume su *L'educazione degli italia-*

⁵⁰ R. Sani, *Prefazione*, in *ibid.*, p. VII.

⁵¹ *Ibid.*, p. 85.

⁵² *Ibid.*, p. 84. A tal proposito, parlando di alcuni dei documenti scolastici per antonomasia, il quaderno dell'alunno e il libro di testo, Chiosso riporta la felice riflessione di Mario Isnenghi sulla necessità di sviscerare «quanto nei quaderni e nei libri delle scuole elementari è sentito e quanto è recitato di ciò che troviamo scritto in ‘fascistese’», *ibid.*, p. 86. La citazione è tratta da M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, Einaudi, 1979.

⁵³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale, secondo la prima edizione del 1913*, introduzione e cura di L. Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022.

⁵⁴ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 5.

⁵⁵ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983. Cfr. anche J. Meda, «Saldamente padrone della mia libertà e dignità». *La difficile convivenza con il regime fascista*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021, p. 65.

*ni*⁵⁶, ha ampiamente ragionato intorno alle spinte di rinnovamento diffuse nel mondo pedagogico fra età giolittiana, prima guerra mondiale e prodromi del fascismo. Un contesto nel quale spiccarono, fra le altre, le idee di Giovanni Gentile, Gaetano Salvemini, Giovanni Vidari, Giovanni Calò, Ernesto Codignola e, appunto, quelle di Lombardo Radice. È effettivamente molto importante fare chiarezza sui tanti rivoli attraverso i quali si diffuse l'insoddisfazione di uomini e donne di scuola intorno al fallimento di questa istituzione, soprattutto rispetto all'originario scopo postunitario di «fare gli italiani»⁵⁷. La prospettiva antipositivista e la ricerca di un'effettiva incidenza dell'azione educativa scolastica sulla costruzione dell'identità nazionale sono il tema centrale del primo capitolo del volume. È obbiettivamente impossibile comprendere a pieno il passaggio dalla scuola gentiliana alla scuola fascista se non si fa luce sulla precedente volontà di «rilancio dell'educazione nazionale»⁵⁸ quale strumento di valorizzazione delle specificità culturali e di spinta all'omogeneizzazione degli italiani e delle italiane. Questo senso di fallimento e, contemporaneamente, questo desiderio di rifondazione fermentavano con particolare incidenza attorno all'istruzione elementare e popolare e al bilancio deludente che se ne poteva trarre dopo quasi un cinquantennio di vita unitaria. Si trattò di un dibattito denso di significati, ricco di idee e proposte e, forse per questo motivo, facilmente curvabile nella direzione di estremismi quali furono, per esempio, il nazionalismo in chiave imperialista e guerrafondaia o l'avanguardismo antitradizionalista di marca futurista. Prospettive, queste ultime, dalle quali una parte della scuola fascista avrebbe tratto linfa vitale. Chiosso distingue molto bene i due orientamenti, illuminando con particolare acume critico la linea che al nazionalismo politico opponeva il sentimento nazionale. È a questo nucleo originario, che matura nell'arco del primo decennio del Novecento, che occorre guardare per seguire i fili di quello che diventerà l'antifascismo silenzioso e tenace di molti uomini e donne di scuola. Le importanti prove della guerra di Libia e della Grande Guerra aiutarono a trasferire questi ideali e queste idee alla base magistrale, contribuendo a rimodellare l'identità del maestro quale imprescindibile eccitatore e costruttore di sentimento nazionale: «Si chiudeva un ciclo e si ponevano le premesse per aprirne un altro: dopo il maestro del villaggio semplice dispensatore dell'alfabeto e il maestro simbolo del progresso si voltava pagina con il maestro patriota, interprete dei valori nazionali potenziati dalla guerra vinta»⁵⁹.

Del resto la citazione opportunamente riportata da Chiosso di un celebre testo di Lombardo Radice del 1919, dove si sostiene che il maestro deve insegnare al popolo «qualche cosa di questa Patria amatissima che egli ancor poco

⁵⁶ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo novecento*, Bologna, il Mulino, 2019.

⁵⁷ S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993.

⁵⁸ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 17.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 51.

conosce»⁶⁰, ribadiva *ex post* un'idea già chiarissima nelle *Lezioni di didattica*, nate com'erano dal terreno vivo di «un paese giovane, che ha tante difficoltà da vincere» e dalla certezza che «colla scuola si mantiene viva l'italianità»⁶¹.

Ma non potrebbero afferrarsi il tenore e la capillarità di questo dibattito, che precedette almeno di tre lustri la riforma scolastica del 1923 e che ebbe nella guerra un decisivo punto di svolta, senza dilatare al massimo le tipologie di fonti utili allo storico della scuola e dell'educazione. Chiosso, da profondo conoscitore del “sottobosco” documentario indispensabile a chi si dedica alla ricerca storico-educativa, le indica generosamente, come per tracciare il percorso di nuovi necessari approfondimenti: «si moltiplicò, in breve, a cascata, una pubblicistica magistrale e scolastica costituita non solo da riviste per maestri e bollettini associativi, ma anche da un'enorme quantità di altre pubblicazioni, di cui erano autori maestri, professori, ispettori, provveditori: piccoli opuscoli, numeri unici, commemorazioni di caduti, scritti di circostanza, relazioni di attività assistenziali svolte localmente, fogli volanti che scandirono la graduale diffusione e il progressivo consolidamento dei valori nazionali nella coscienza del mondo magistrale»⁶². Tra queste fonti spicca il cosiddetto “breve” di Dante Dini (risalente ai primi mesi del 1923) che, nella ricostruzione dello studioso torinese, viene valorizzato come il tassello iniziale del corporativismo scolastico destinato a sbaragliare le altre forme di associazionismo e che, di fatto, rappresenta il primo segnale di quella fascistizzazione della scuola che entrerà sempre più in conflitto con lo spirito profondo della riforma Gentile, impersonato soprattutto da Lombardo Radice. Da questo conflitto nacquero tutte le forme di «resistenza pedagogica»⁶³ che sono oggetto della ricerca di Chiosso.

2. *La pattuglia dei lombardiani*

Fra i molti pregi del recente lavoro di Giorgio Chiosso, va particolarmente apprezzata la passione storiografica con la quale l'Autore riesce a restituirci, in un affresco da cui gli storici del fascismo scolastico d'ora in poi non potranno prescindere, il variegato clima del mondo scolastico che ruotava attorno al pedagogo siciliano e dal quale scaturirono forme di resistenza al regime diverse fra loro ma tutte aventi come tratto comune la fedeltà alla «scuola serena». La «pattuglia dei lombardiani»⁶⁴, per usare l'efficace definizione di Chiosso,

⁶⁰ *Ibid.*, p. 56, la citazione è tratta dal celebre discorso preliminare al corso universitario del 1919 dal titolo *Dopo Caporetto*, poi raccolto nel volume di G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, pp. 36-37.

⁶¹ *Id.*, *Lezioni di didattica*, cit., p. 104 e nota 2.

⁶² Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 47.

⁶³ *Ibid.*, p. 123.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 91.

si componeva di donne e uomini scettici, critici, infastiditi, attenti alla tutela dell'infanzia, usciti dalle inquietudini di primo Novecento con forti simpatie per la filosofia neoidealista nelle sue molteplici correnti interne. La ricchezza di questo gruppo, attivo sia nei ranghi della speculazione teorica che nell'amministrazione, sia nell'editoria che nella pratica educativa di base, trovò nel «maestro senza scuola»⁶⁵ Lombardo Radice un inesauribile punto di riferimento.

La capacità di fare rete, di tessere rapporti e di costruire scambi che, anche grazie all'attenta indagine condotta da Chiosso sul carteggio privato, consente di parlare di una vera e propria «moltiplicazione delle relazioni amicali»⁶⁶, fu tipica di Lombardo Radice. Lo dimostrano il taglio militante della sua rivista, «L'Educazione Nazionale», e lo stile del lavoro universitario romano. Quest'ultimo, in particolare, con la creazione dell'Archivio Didattico e con il parallelo studio scientifico dei documenti prodotti dalle scuole italiane (da cui fu coniato il titolo del supplemento della rivista: «Dal mio archivio didattico»), fu fino al 1938 (anno della prematura scomparsa del pedagogista) l'officina della «critica didattica» e la roccaforte della riforma del 1923⁶⁷. Tutto ciò su cui si rifletteva presso l'Istituto Superiore di Magistero (facoltà universitaria dal 1935) a Roma, ovvero «la centralità assegnata al vissuto infantile, l'importanza del rapporto con l'ambiente, il valore attribuito alla storia locale e al folklore, la celebrazione della semplicità della vita, la religiosità tradizionale, la fisionomia del maestro un po' artista e un po' piccolo intellettuale finirono per rappresentare nella quotidianità delle aule una sorta di antidoto al fascismo militaresco e alla precoce ideologizzazione degli allievi»⁶⁸.

Il nodo centrale del libro di Chiosso è proprio la divaricazione che, specialmente a partire dalla fine degli anni Venti, si verificò fra lo spirito originario della riforma Gentile (maturata ben prima del 1923) e l'esigenza politica di costruire una scuola fascista intesa come fabbrica del consenso: «Al binomio 'scuola e politica' andava sostituita l'espressione 'scuola politica'»⁶⁹. È a partire da questo *vulnus* incolmabile che prende forma la «resistenza pedagogica» dei lombardiani.

Altro passaggio fondamentale, evidenziato da Chiosso con forte accento, fu quello dai lombardiani di prima generazione ai lombardiani di seconda generazione. Dei primi, folgorati nel 1913 dalle *Lezioni di didattica*, vera e propria

⁶⁵ *Ibid.*, p. 92.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 109.

⁶⁷ Cfr. L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884. Sul concetto di «critica didattica» in Giuseppe Lombardo Radice cfr. L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in Ferrari, Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi: contributi per una storia della didattica*, cit., pp. 167-187.

⁶⁸ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 83.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 176.

magna carta del gruppo⁷⁰, e cresciuti anche attorno alla rivista «La Nostra Scuola» tra Milano e Firenze, così come lungo l'asse Palermo-Catania (città dove in quegli anni insegnavano rispettivamente Gentile e Lombardo Radice), si riportano passaggi teorici di assoluto rilievo, fra cui lettere inedite di Angelo Colombo e di Giorgio Gabrielli al pedagogista catanese. La convergenza sulla volontà di «dar vita a un clima scolastico vivificato dalla creatività infantile»⁷¹ e sul rinnovamento della coscienza dei maestri, così come sul contrasto ai meccanicismi e al burocraticismo veteropositivisti, appare l'*humus* comune a personalità come Vito Fazio-Allmayer, Gino Ferretti, Michele Crimi, Maurilio Salvoni, Giovanni Modugno, Francesco Bettini, Gian Cesare Pico, Guido Santini e lo stesso Ernesto Codignola. L'approdo condiviso di questa prima generazione di lombardiani, ancor prima della riforma, sarà la fondazione nel 1919 del Fascio di Educazione Nazionale sostenuto sia da «La Nostra Scuola», passata sotto la responsabilità intellettuale di Codignola, che da «L'Educazione Nazionale» di Lombardo Radice, fondata nello stesso anno. Lo straordinario lavoro critico e l'indispensabile ruolo di raccordo svolti da Lombardo Radice fra la fine della guerra e l'avvento del fascismo sono ben sintetizzati da un'eccezionale rinvenimento di Giorgio Chiosso, una lettera inedita di Giuseppe Isnardi, datata 31 dicembre 1920, dove il grande meridionalista dichiara all'amico la fedele devozione di tutta la generazione di riformatori di cui stiamo parlando: «Noi vediamo in te una guida, vediamo in te la nostra forza e non vogliamo che tu sia solo e non vogliamo essere soli noi. Esercito, bisogna essere, ancora»⁷².

Il passaggio del testimone dalla prima alla seconda generazione di lombardiani, cioè da coloro che avevano vissuto sulla loro pelle il passaggio dalle idee vecchie alle nuove a coloro che erano entrati nell'agone magistrale durante il pieno fermento della riforma, è segnato dalle molte esperienze volte ad applicare la riforma stessa e, con il progressivo inasprirsi della dittatura, a fare di questa uno strumento di resistenza.

Varata la riforma, Lombardo Radice impostò un'azione ad ampio raggio per propagandarla, sostenerla, argomentarla, approfondirla, difenderla. I rapporti con gli editori (Mondadori, Bemporad e, in misura diversa, Paravia e Vallardi), il lavoro di coordinamento delle commissioni ministeriali sui libri di testo e sulla letteratura per l'infanzia, da lui per la prima volta nobilitata⁷³, il dialogo con alcuni esponenti del progressismo pedagogico internazionale, l'incontro con i protagonisti della pedagogia cattolica italiana come Vittorio Chizzolini, Mario Casotti e la rivista «Scuola Italiana Moderna», con Luigi Stefanini e frate Alesandrini, ma soprattutto l'attenzione alle sezioni didattiche delle più importanti

⁷⁰ *Ibid.*, p. 98.

⁷¹ *Ibid.*, p. 97.

⁷² *Ibid.*, p. 110.

⁷³ Cfr. Ascenzi, Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, cit.

riviste per i maestri (una fonte di straordinario rilievo e interesse, su cui Chiosso richiama giustamente l'attenzione indicando in tal modo una pista di ricerca stranamente ancora poco esplorata nel campo specifico della storia della didattica), tutto ciò non solo fortificò il "verbo" lombardiano lungo tutti gli anni Venti ma ne determinò una penetrazione così profonda nel tessuto culturale e nelle pratiche delle maestre e dei maestri che, nel decennio successivo, quando il fascismo stabilì che per fascistizzare definitivamente gli italiani attraverso la scuola si dovesse superare la riforma Gentile, essere lombardiano cominciò a voler dire essere antifascista.

A questa tendenza, silenziosa ma tenace, appartennero senz'altro anche molte donne come le maestre Pierina Boranga e Rina Nigrisoli che, in contesti diversi, seppero difendere, argomentare e testimoniare con lucida sapienza didattica e memorialistica⁷⁴ la lezione della «scuola serena», aggiungendo alla resistenza pedagogica dei lombardiani un forte e determinante accento femminile.

3. *L'anilina e il sangue*

A partire dagli anni Trenta, quando «l'egemonia gentiliana sulla scuola iniziò a vacillare»⁷⁵ per cedere il passo al «modello educativo centrato sull'esercizio fisico, sulla cultura della lotta e la prova di coraggio»⁷⁶, il dibattito sulla necessità di «riformare la riforma» sarà condotto prevalentemente da due personalità di grande rilievo come Nazareno Padellaro e il giovane Luigi Volpicelli che, insieme a Giorgio Gabrielli, saranno fra i più stretti collaboratori di Giuseppe Bottai al Ministero dell'Educazione Nazionale. Chiosso si sofferma con grande sensibilità sul disagio generato in molti uomini e donne di scuola (l'autobiografia del maestro Durante, più volte richiamata nel volume, è una delle tante testimonianze in proposito) dall'intromissione del Partito Nazionale Fascista, attraverso l'Opera Nazionale Balilla prima e la Gioventù Italiana del Littorio poi, nell'organizzazione della vita scolastica. Le pagine delle riviste «Scuola fascista», «Primato educativo» e «Critica fascista» sono opportunamente scandagliate per argomentare la virata in senso radicalmente politico dell'organizzazione scolastica. All'esame di queste fonti pubblicistiche, Chiosso unisce l'analisi di alcuni testi fondamentali dei teorici della scuola di regime (Acuzio Sacconi, Nino Sammartano, Roberto Mazzetti e gli stessi Padellaro e Volpicelli) e del dibattito svoltosi alla Camera dei Deputati nel marzo del 1933. Da quest'ultimo documento emergono chiaramente le «riserve sulla scuola giu-

⁷⁴ Cfr. P. Boranga, *È andata così. Quand'ero maestra di scuola*, Belluno, Nuovi Sentieri Editore, 1978; R. Nigrisoli, *La mia scuola*, a cura di F. Borruso, Milano, Unicopli, 2011.

⁷⁵ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 175.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 169.

dicata troppo indifferente al regime e [su] Lombardo Radice e la sua rivista [che] erano additati come gli ispiratori della resistenza»⁷⁷. Così, mentre i lombardiani continuavano a praticare e a diffondere la fede nella «scuola serena» che, nel decennio precedente, aveva conquistato un grande numero di adepti, i pedagogisti fascisti, preoccupati di fare della scuola una sorta di catena di montaggio da cui far scaturire «un'altra infanzia, adultizzata e inquadrata entro forme di precoce militarismo»⁷⁸, sostenevano che «la scuola attiva sta alla scuola fascista come l'anilina sta al sangue»⁷⁹.

A fronte di questa virata «rivoluzionaria», che assunse il più delle volte tratti assai rozzi e superficiali, Chiosso si interroga su quanto tutto ciò sia effettivamente penetrato nell'anima della scuola italiana. La stessa adozione del testo unico di Stato, a partire dall'anno scolastico 1930-1931, sarebbe stata elusa da molti maestri e maestre. Ne è prova una circolare del 1937 che esortava i docenti al rispetto delle regole e a non sentirsi liberi di scegliere libri di testo alternativi. Altro motivo di insoddisfazione diffuso nel tessuto magistrale fu la completa statizzazione delle scuole (1934), ora estesa anche ai comuni che non erano stati interessati dalla legge Daneo-Credaro del 1911. Il desiderio di accentramento fascista era dunque percepito come una intromissione nelle comunità scolastico-educative abituate a dialogare in autonomia con le rispettive realtà locali che invece, per il Governo, rappresentavano pericolosi semenzai di antifascismo.

Il principale nodo critico affrontato nell'ultima parte del volume riguarda il rapporto di Bottai sia con la scuola di Gentile e Lombardo Radice sia con la scuola della «rivoluzione fascista». Di fatto, sostiene Chiosso, «Bottai e i suoi più stretti collaboratori erano [...] convinti che la scuola tradizionale avrebbe avuto una decisiva influenza sul futuro e che sarebbe stato un grave errore indebolirla. Le sfilate, la ginnastica, le esercitazioni paramilitari non potevano diventare il nerbo della formazione dei giovani. Si potevano in tal modo le premesse delle scelte che sarebbero poi confluite nella *Carta della Scuola*»⁸⁰. La posizione storica del più «critico» fra i ministri dell'ultima stagione del fascismo⁸¹ rifletteva, in fondo, pur non condividendolo, il desiderio comune a molti uomini del suo Ministero che «approdarono al fascismo militante [ma] non tagliarono i ponti con la fede pedagogica giovanile»⁸² mantenendo salda la stima verso Lombardo Radice.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 215.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 82.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 181, si tratta di una frase tratta da N. Padellaro, *Pedagogia e antipedagogia*, Roma, Scuola salesiana del libro, 1939, p. 77.

⁸⁰ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 221.

⁸¹ G.B. Guerri, *Giuseppe Bottai, un fascista critico. Ideologia e azione del gerarca che avrebbe voluto portare l'intelligenza nel fascismo e il fascismo alla liberalizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1976.

⁸² Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 237.

Intorno a questo nucleo critico collocato ai vertici del ministero (i casi più evidenti, e sui quali si dovrebbe ancora scavare, furono quelli di Gabrielli e Volpicelli), Chiosso colloca i molti esempi specifici di «smarcamento» dalle direttive centrali verificatisi alla base della scuola fascista: il messaggio cristiano di Angelo Colombo, la sincerità coraggiosa delle sorelle Anna e Rosa Errera applicata alla letteratura per l'infanzia, la scuola libera dall'autorità politica sostenuta da Giovanni Modugno, la collaborazione di Giuseppe Latronico alla collana «La Scala d'Oro» della UTET, la «pedagogia ecologica» della Boranga, la scoperta della «rivoluzione» di Maria Maltoni ad opera di Francesco Bettini. In tutte queste esperienze, e forse in molte altre, c'era la volontà, ancora squisitamente lombardiana, di «proporre in alternativa all'immagine dell'infanzia fascista inquadrata e militarizzata l'infanzia della fantasia, del sogno, della poesia, della semplicità della vita, senza cedere alla retorica della ruralità in camicia nera»⁸³. Ripercorrere le storie di queste vite vuole dire superare definitivamente le «semplificazioni e [...] i luoghi comuni tanto inconsistenti quanto radicati» e «irrimediabilmente segnati da pregiudizi ideologici»⁸⁴ che hanno portato una parte della storiografia precedente a descrivere il corpo magistrale come massicciamente allineato al totalitarismo mussoliniano.

Alla luce di queste profonde contraddizioni, l'approdo alla mai applicata *Carta della Scuola* rivelò la fragilità di un Paese che iniziava a confrontarsi con la civiltà di massa⁸⁵ e con la sua educabilità, ma che non sapeva uscire dal drammatico vincolo della coercizione educativa, ostinandosi a voler fare della scuola e dei maestri strumenti di propaganda e di potere (vedi il vergognoso sostegno al colonialismo e al razzismo, su cui Chiosso ha passaggi assai vibranti e incisivi). Come è ben esplicitato dal ricordo del maestro Durante citato in apertura, anche l'immagine che Bottai «volle dare di sé [...] di ministro dei maestri»⁸⁶ finiva per apparire assai fragile, virilmente fragile. Le conquiste del pensiero lombardiano, che erano umane, civili e culturali ancor prima che scolastiche, acquisirono invece sempre più forza di fronte alle decisioni di un ministro che voleva «assicurare al regime che gli educatori del popolo fossero una falange unita, disposta – in cambio del riconoscimento del ruolo centrale svolto dal corpo magistrale – ad assorbire nuovi parametri pedagogici come passare dalla mitezza della scuola serena a una pedagogia maschia, aggressiva, impietosa che stravolgeva valori, convinzioni intime, consuetudini, antiche solidarietà»⁸⁷.

Caduto il fascismo, e con esso le assurde pretese di una scuola politica, i lombardiani, già resistenti e smarcati, poterono finalmente continuare a fare proseliti, a lavorare sulle idee del loro «maestro senza scuola» per farle incontrare con nuove sperimentazioni in tema di libertà, sincerità e creatività dell'infanzia.

⁸³ *Ibid.*, p. 233.

⁸⁴ Sani, *Prefazione*, in *ibid.*, pp. XI, VIII.

⁸⁵ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 252.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 271-272.

Lucia Paciaroni

[...] il Governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al Fascismo o agnostica di fronte al Fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista⁸⁸.

Il 5 dicembre 1925 Benito Mussolini pronunciò queste parole di fronte ai docenti di tutti i gradi – dai maestri ai professori universitari – in occasione del congresso della Corporazione della scuola al teatro Augusteo di Roma.

Il Governo si stava preparando a “impregnare” la scuola della ideologia fascista, basata su un modello educativo centrato sull’esercizio fisico, che promuovesse comportamenti in linea con la visione virile del regime e che concorresse alla piena identificazione dell’italiano con l’*uomo nuovo fascista*. Una scuola che nulla aveva in comune con il modello proposto – solo pochi anni prima – da Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice. Quest’ultimo, infatti, attraverso i programmi per la scuola elementare del 1923, aveva cercato di diffondere un nuovo stile educativo, che riconosceva ampia libertà e capacità creativa al bambino, che dava valore alla storia locale e al folklore e al rapporto con l’ambiente e che celebrava la semplicità della vita⁸⁹.

Come è noto, il processo di fascistizzazione che investì la scuola pochi anni dopo l’entrata in vigore della riforma Gentile, si insinuò progressivamente nel modello educativo lombardiano, tentando di far cadere, uno ad uno, i principi e i valori dei programmi scolastici diffusi dal pedagogista catanese. Sono stati diversi gli interventi e le iniziative che ne stravolsero i connotati e nelle aule scolastiche prese avvio quel processo di trasformazione della scuola italiana in strumento di propaganda e di formazione ideologica di massa⁹⁰.

Con la legge 3 aprile 1926 n. 2247 nacque l’Opera Nazionale Balilla⁹¹ con scopi fisici-sportivi, ricreativi e assistenziali e la quale aveva il compito di contribuire in maniera significativa alla formazione del giovane fascista. L’organizzazione giovanile ebbe, infatti, un ruolo fondamentale nell’opera di indottrinamento ideologico della gioventù italiana. Il processo di fascistizzazione comportò anche l’introduzione del testo unico di Stato, in seguito alla legge 7

⁸⁸ E. D’Ambrosio, *A scuola col Duce. L’istruzione primaria nel Ventennio Fascista*, Como, Istituto di storia contemporanea “Pier Amato Perretta”, 2001, p. 17.

⁸⁹ Cfr. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 83.

⁹⁰ Cfr. A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009, in partic. pp. 219-308. Sul rapporto tra fascismo e scuola, più in generale, si vedano: Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit.; E. De Fort, *La scuola elementare dall’Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit.

⁹¹ Sul tema si veda: C. Betti, *L’Opera Nazionale Balilla e l’educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

gennaio 1929⁹², finalizzato a promuovere negli alunni «la piena e non artificiale aderenza del contenuto allo spirito fascista» e con l'obiettivo di essere uno strumento efficace per «formare e perfezionare l'italiano nuovo»⁹³.

A partire dalla seconda metà degli anni Venti, dunque, gli interventi governativi – tra i quali si ricordano anche la riformulazione in senso fascista dei programmi e la politica razziale così come una propaganda capillare – spazzarono via i principi cari a Giuseppe Lombardo Radice. Tali principi, però, riuscirono a rimanere ben ancorati nelle coscienze di una schiera di maestri e maestre che tentarono di «sopravvivere» alle direttive del governo fascista, rispettandole sì, ma cercando anche di difendere i diritti dell'infanzia «di fronte alle pretese del fascismo di ridurre la scuola a strumento di consenso, di inquadramento di massa e di formazione guerriera»⁹⁴.

Al volume di Giorgio Chiosso *Il fascismo e i maestri* va l'indubbio merito di aver affrontato un aspetto della storia della scuola e dell'educazione poco approfondito, proponendo un'interessante riflessione sulle diverse e numerose tipologie di resistenza messe in pratica dagli insegnanti nei confronti della politica scolastica del regime fascista. Infatti, secondo l'autore, nonostante un'apparente massiccia adesione al fascismo – confermata anche dai numeri degli iscritti all'Associazione Fascista della Scuola –, non si deve guardare ai maestri nell'ottica della secca alternativa tra consenso e opposizione, in quanto esiste una linea d'ombra nella quale troviamo quei maestri che non si riconobbero pienamente nella scuola plasmata dal regime fascista, coloro i quali persero sì la battaglia politica ma misero in atto, spesso silenziosamente, una battaglia pedagogica. Se in superficie la loro adesione appare scontata, scavando più in profondità i contorni di quello che potrebbe apparire come un nitido consenso, in realtà, iniziano a sfocarsi⁹⁵.

Chiosso evidenzia come non sia possibile sapere «quanti furono i maestri che per sopravvivere nella scuola del fascismo senza rinunciare alla libertà della loro coscienza e senza rifugiarsi in un comodo conformismo si trasformarono in abili e onesti dissimulatori» ma sono coloro che «a modo loro e con strategie diverse, [...] difesero nel territorio che era loro proprio – l'aula scolastica – gli spazi della loro dignità di educatori»⁹⁶.

La ricerca proposta dall'autore mette in evidenza l'importanza della valorizzazione e del recupero della storia locale e l'apporto che essa potrebbe dare agli studi in ambito storico-educativo. L'indagine e l'analisi di nuovi indicatori

⁹² Legge 7 gennaio 1929, n. 5. *Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 10, 12 gennaio 1929.

⁹³ Decreto Ministeriale 21 dicembre 1934-XII – *Concorsi per la compilazione di testi da adottarsi quali testi di Stato nelle Scuole elementari del Regno*, «Ministero dell'Educazione Nazionale, Bollettino Ufficiale», n. 3, 1935, p. 197.

⁹⁴ Sani, *Introduzione*, cit., p. V.

⁹⁵ Cfr. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., in partic. pp. 83-88.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 284.

e parametri di lettura e il decisivo recupero della dimensione locale permettono, infatti, di “scavare” all’interno del passato scolastico per ricostruire, sì, le reali pratiche didattiche ed educative attuate nelle aule scolastiche, ma anche per delineare diversi profili di maestri e maestre, spesso sconosciuti. Questo approccio contribuisce a conservare la memoria dei protagonisti della scuola, che non è fatta solo dei grandi nomi a tutti noti ma anche dei “piccoli” e, in questo modo, aggiunge un ulteriore tassello alla conoscenza e alla comprensione della storia della scuola, anzi, delle storie della scuola⁹⁷. Un’approfondita campagna di ricerca a livello nazionale su questo genere di fonti avrebbe il duplice vantaggio, da un lato, di riportare alla luce fonti uniche e, dall’altro, di ridefinire a livello locale – e non solo – la storia della scuola del passato⁹⁸.

È dunque fondamentale lo scavo all’interno degli archivi privati dei maestri e delle maestre, così come negli archivi comunali e in quelli scolastici⁹⁹. In particolare, sfogliare le pagine dei registri scolastici e analizzare le cronache di vita della scuola compilate dagli insegnanti permette, per esempio, di scoprire la straordinaria resilienza dimostrata da alcuni maestri e maestre che, seppur non costituendo una spina nel fianco per il regime fascista, continuarono a tener ben saldi i pilastri qualificanti della pedagogia di Lombardo Radice, anche quando il processo di fascistizzazione cercò di spazzarli via, come traspare, per esempio, dalla vicenda umana e professionale del maestro marchigiano Giovanni Lucaroni, con cui il professore catanese era in contatto¹⁰⁰. Si tratta della resilienza messa in atto da uomini e donne che rientrano in quella categoria di insegnanti

⁹⁷ Tra i progetti che hanno cercato di dare il giusto spazio anche ai nomi meno noti, si ricorda: Chiosso, Sani (a cura di), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, cit.

⁹⁸ Sul tema del recupero della dimensione locale in ambito storico-educativo, si vedano: A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, *Il campanile scolastico. Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2018, pp. 7-14; M. D'Ascenzo, *The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2018, pp. 153-171; D. Montino, *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo, Istituto internazionale di studi liguri sezione Valbormida, Società savonese di storia patria, 2011.

⁹⁹ Negli ultimi anni numerosi storici e storiche dell'educazione hanno avviato interessanti ricerche che hanno messo in evidenza le biografie di diversi protagonisti del mondo della scuola. Solo per citarne alcuni esempi: M. D'Alessio, *The «New School» of Basilicata in Mid-Twentieth Century. Arturo Arcomano's Contribution for a Different Education in Southern Italy*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. VII, n. 1, 2020, pp. 47-67; Ead., *La professione docente in Italia meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del maestro Ialenti in Molise*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2017, pp. 325-340; M.C. Morandini, *La maestra in Italia tra Otto e Novecento: il caso torinese di Elvira Bono*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2018, pp. 173-190; B. Serpe, *Appunti di una maestra durante la Grande Guerra: il diario annuale di Lina Sarri (1916-1918)*, in Ead. (a cura di), *Scuola, infanzia e Grande Guerra*, Milano, EDUCatt, 2017, pp. 79-107; D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, cit.; Ead., *Per una storia della dirigenza scolastica. Maria Bartolini direttrice ed ispettrice scolastica del Novecento*, «Ricerche Pedagogiche», n. 196/197, 2015, pp. 60-68.

¹⁰⁰ Su questo tema si veda: L. Paciaroni, *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)*, Venezia, Marcianum Press, 2023.

che esercitarono una sorta di “resistenza dissimulata”, di cui parla l'autore nel suo volume.

Giorgio Chiosso ha dato un contributo molto significativo allo sviluppo di un tipo di indagine in grado, da un lato, di far luce su coloro che riuscirono a mascherare il proprio dissenso conservando spazi di autonomia didattica, e, dall'altro, di costruire un legame nuovo fra storia locale e nazionale.

Nel volume l'autore analizza quattro categorie di maestri partendo da quelli “della Nazione”, coloro che si ritrovarono a ricercare il senso della Patria e a “imparare” a sentirsi parte di uno stesso territorio, ripercorrendo dunque i primi cinquanta anni post-unitari durante i quali si fece fatica a forgiare un senso di appartenenza alla medesima patria. Il lavoro analizza poi il primo dopoguerra scolastico e il primo associazionismo magistrale fascista tra la fine del 1922 e i primi mesi del 1923, quando Dante Dini, Franco Ciarlantini e Francesco Bascone diedero vita alla Corporazione della Scuola. Come evidenzia l'autore, «l'abbraccio iniziale del fascismo con i maestri fu [...] dolce»¹⁰¹. A favore di Mussolini c'era sia il fatto che egli fosse un maestro – e quindi questo sembrava di buon auspicio per la comprensione e la soluzione dei problemi della categoria magistrale – ma anche il fatto che «l'iniezione di patriottismo bellico e post bellico si trasformò in un grande progetto di rivincita nazionale: i maestri la interpretarono come l'occasione per il loro riscatto»¹⁰².

In realtà, come ben evidenzia Chiosso, durante il Ventennio fascista assistiamo a una doppia costante, soprattutto all'indomani del processo di fascistizzazione che investì la scuola: «dietro il formale allineamento alle direttive fasciste convivevano, accanto ai maestri ‘duri e puri’, insegnanti dalle abitudini inossidabili che mal si conciliavano con la retorica del regime e altri gelosi della loro libertà educativa»¹⁰³. Nel momento in cui si passò dall'infanzia poetica di Lombardo Radice a quella adultizzata e inquadrata entro forme di precoce militarismo, una parte dei maestri e delle maestre mise in atto forme di resistenza di vario genere, cercando di applicare e diffondere all'interno dell'aula scolastica i principi e i valori in cui aveva sempre creduto, ben lontani dall'«educazione virile e guerriera» auspicata da Mussolini¹⁰⁴. Coloro che cercarono di mettere in pratica molteplici diversivi, pur convivendo con il regime e senza prenderne le distanze, furono soprattutto quelli che Chiosso nel volume chiama «i maestri di Lombardo Radice», ai quali dedica il secondo capitolo, ossia «maestri [...] con biografie culturali e storie politiche diverse e dunque dai tratti di partenza quasi eterogenei» ma che si ritrovano tutti accomunati dalla passione educativa, dall'impegno della militanza pedagogica, dalla convinzione che attraverso la scuola si compia il riscatto dei ceti popolari e, attraverso questo, si pongano

¹⁰¹ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 66.

¹⁰² *Ibid.*, p. 67.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 78.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 82.

le premesse per una nuova e più matura coscienza nazionale¹⁰⁵. L'autore, dunque, riesce a dimostrare quanto la scuola fascistizzata non corrispondesse, in realtà, alla totale conversione dei maestri e delle maestre al regime.

Nel capitolo *I maestri disobbedienti*, Chiosso presenta uomini e donne che cercarono di contenere gli esiti più negativi di regole e disposizioni della scuola fascista e che perseguirono finalità educative estranee al regime, come Angelo Colombo, Anna e Rosa Errera e Giovanni Modugno, persone vicine o apprezzate da Lombardo Radice¹⁰⁶. Infine, l'autore chiude il volume con un capitolo intitolato *I maestri di Bottai* nel quale ripercorre la promulgazione delle leggi razziali e della *Carta della Scuola* approvata dal Gran Consiglio del Fascismo il 15 febbraio 1939 ma mai attuata a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale. L'autore evidenzia come il regime, pur nella celebrazione massima della scuola fascista che corrisponde al momento del maggior consenso di Bottai, non riuscì comunque «ad avere durevolmente in pugno i maestri e le maestre e forse nemmeno riuscì a corrispondere alle attese dei ceti popolari meno scolarizzati che alle parate ginniche e alle esercitazioni pre militari avrebbero preferito per i figli una scuola meno roboante e più concreta che li avviasse rapidamente al lavoro»¹⁰⁷.

Il volume *Il fascismo e i maestri* ha dunque il merito di aprire innovative e interessanti piste di indagine per gli storici e le storiche dell'educazione che hanno ora il compito di continuare a scavare all'interno degli archivi con l'intento di ricostruire tante e diverse storie della scuola, le quali meriterebbero una particolare attenzione per l'impatto fondamentale che l'esercizio della professione di tanti "piccoli" maestri e maestre ha avuto nella vita dei singoli e delle comunità in cui hanno operato.

Michel Ostenc

L'ouvrage de Giorgio Chiosso commence par une évocation très complète de la condition des instituteurs à l'époque de Giolitti, pendant la Grande guerre et avec le retour de la paix. Il étudie ensuite le rôle de la réforme Gentile dans l'école primaire italienne en insistant sur la pédagogie de Giuseppe Lombardo Radice qui a profondément imprégné l'enseignement des maîtres d'école pendant les premières années de la dictature fasciste. Elle persista parce qu'elle

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Nel volume *Insegnare libertà. Storie di maestri antifascisti* (Roma, Donzelli Editore, 2018) Massimo Castoldi presenta le storie di dodici maestri dalle quali emergono modalità differenti di opposizione al regime, dalle più frontali a quelle più dissimulate.

¹⁰⁷ Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 284.

correspondait à une réalité de l'Italie du premier après guerre et aux attentes des familles.

Mussolini avait multiplié les initiatives pour fasciser l'enseignement primaire qui s'adressait à de jeunes enfants à l'esprit plus malléable. Le régime avait fait vibrer la corde nationaliste qui associait le duce au roi et à la patrie dans des proclamations lues en classe, puis en enrôlant progressivement les écoliers dans des mouvements de jeunesse (Opera Nazionale Balilla). Les innovations pédagogiques introduites par Lombardo Radice comme le cahier personnel de l'élève furent utilisées à des fins d'endoctrinement, l'organisation pédagogique sous forme de journées à thème multipliant les références à la tradition et à la famille mais aussi à la patrie, au duce et aux réalisations du régime. Après une série de révisions des manuels scolaires par des commissions présidées d'abord par des pédagogues (Lombardo Radice, Giovanni Vidari) puis par des dignitaires du parti fasciste, le livre d'Etat fut imposé en classe avec des textes entiers consacrés aux louanges du régime et de son chef. Cet ouvrage était un instrument efficace pour la diffusion des stéréotypes culturels par mi les masses populaires. Il fut révisé tous les 3 ans par des commissions où siégeaient des auteurs connus et même la romancière Grazia Deledda, prix Nobel de littérature. Près de 5,5 millions de volumes furent ainsi répandus dans l'école italienne des années 1930. Enfin, les instituteurs et les institutrices furent largement sollicités pour encadrer les jeunes «balillas», l'Académie fasciste du Forum Mussolini à Rome ne formant pas de personnel en nombre suffisant.

L'ouvrage de Giorgio Chiosso qui est consacré aux maîtres d'école pendant le fascisme aborde le sujet difficile de leur adhésion au régime et il sollicite pour cela les multiples paramètres susceptibles de l'apprécier. Il est certain que le fascisme les avait étroitement assujettis à son régime en multipliant leurs tâches administratives et les réunions auxquelles ils ne pouvaient se soustraire sans courir le risque de sanctions, voire de licenciement. Les institutrices avaient accepté pas toujours de bon gré des charges contraignantes dans des organisations fascistes comme l'Opera Nazionale Dopolavoro (O.N.D.), l'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia (O.N.M.I.) ou encore les «Donne fasciste» souvent par crainte de perdre leur poste. Leur présence en grand nombre dans ces organisations n'est donc pas un signe d'adhésion au régime. En outre, le fascisme échoua dans sa tentative de «viriliser» l'école primaire, puisque les institutrices représentaient jusqu'à 80% du corps enseignant élémentaire. Alors que l'Instituteur était par excellence le «hussard» de la III^e République française, la «maestra» fut la figure marquante de l'école primaire italienne. Dans le sud, la tradition voulait que seuls les garçons poursuivent leurs études. La licence et le diplôme d'institutrice était donc une première conquête sociale pour les jeunes filles. Les instituteurs pouvaient postuler pour un poste dans les chefs lieux de province qui entretenaient toujours leurs écoles primaires, ou bien auprès d'organismes chargés d'organiser les écoles rurales «non classées», ou encore auprès des provéditorats responsables des écoles de petites localités. Il s'agissait souvent de

bourgs ou de hameaux éloignés totalement étrangers aux lieux d'origine des candidats. L'isolement et la solitude étaient très souvent le lot des maîtres qui enseignaient en zones rurales où ils étaient seuls alphabétisés, exception faite pour le prêtre. Dans des régions comme le Frioul ou le Trentin, mais aussi dans les zones montagneuses ou collinaires du Piémont et de l'Emilie, le dialecte des populations très éloigné de la langue italienne venait compliquer la tâche de l'enseignant. La plupart d'entre eux, des institutrices en particulier, étaient issus de la petite bourgeoisie du Centre-sud du pays, et elles espéraient trouver dans l'enseignement un emploi leur donnant l'indépendance financière qui avait manqué à leur mère. Il est vrai que le centralisme fasciste a amélioré sans le vouloir la condition d'une partie des instituteurs des écoles «non classées». Ces établissements furent étatisés pour mieux assurer l'emprise de l'Etat fasciste sur l'école, leurs instituteurs devenant ainsi des fonctionnaires. Beaucoup de témoignages de maîtres d'école rédigés après la chute du fascisme ne correspondent pas à l'image stéréotypée diffusée par les «Cinegiornali» de l'époque du «ventennio» où des institutrices austères dans leur uniforme défilaient en jupes noires plissées et chemise blanche à la tête de sections de Petites Italiennes sous les applaudissements de l'assistance pendant les cérémonies fascistes. Ces témoignages insistent sur le malaise qu'éprouvaient les maîtres devant des obligations subies comme des corvées. D'ailleurs, le régime prit conscience de l'insuffisance de la fascisation de la jeunesse de l'O.N.B. lorsque en 1937 il la remplaça par la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) placée directement sous l'autorité du secrétaire du parti Achille Starace. Certes, les obligations imposées par les autorités devaient être remplies sans avoir été consulté, ni pouvoir les contester; mais ces témoignages peuvent être subjectifs dans la mesure où ils peuvent avoir été inspirés par la crainte de se voir reprocher d'une quelconque connivence avec la dictature. D'autres souvenirs reconnaissent avoir participé avec enthousiasme à des cours d'endoctrinement fasciste dans l'espoir d'obtenir des promotions: des cours de gymnastique permettaient par exemple d'acquiescer les diplômes requis pour enseigner l'éducation physique au premier cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, les instituteurs comme beaucoup de leurs compatriotes pouvaient difficilement échapper à la ferveur des grandes journées historiques du régime fasciste, comme le Concordat entre l'Eglise et l'Etat ou la conquête de l'Ethiopie. Ils étaient nécessairement impressionnés par les réussites du régime largement reprises par une propagande à sens unique et en particulier par les mesures en faveur de la maternité et de l'enfance, les écoles de plein air, les colonies de vacances à la mer ou à la montagne. Si bien que leurs témoignages restent toujours empreints d'une certaine nostalgie. Il apparaît par ailleurs qu'en dépit d'une discipline stricte exigée du fonctionnaire par une administration autoritaire, l'instituteur avait le soutien didactique des inspecteurs scolaires; mais le régime fasciste faisait peser un climat de suspicion généralisé qui interdisait les échanges indispensables à tout type de collaboration pédagogique, la critique des programmes d'enseignement ou de l'organisation scolaire

pouvant exposer le plaignant à de graves sanctions. Les rapports les plus tendus et redoutés étaient ceux que les maîtres devaient entretenir avec les dirigeants locaux du parti, toujours enclins à les considérer comme des opposants potentiels.

Il faut tenir compte par ailleurs de la diversité de l'Italie, d'une perception souvent différente du fascisme et de Mussolini. Le «fascisme révolutionnaire», le «fascisme mouvement» selon l'expression de Renzo De Felice, succomba devant la dérive conservatrice et césarienne du «fascisme régime»; mais au cours des années 1920 il portait en lui tout le dynamisme des mouvements de pensée volontaristes et idéalistes nés de la Grande guerre et une volonté d'aller au peuple pour renouer avec la tradition. Cette passion transparaît dans les programmes de l'école primaire de Lombardo Radice à l'époque du mouvement littéraire de «Strapaese», comme dans les commémorations de Virgile et de Petrarque. Le fascisme régime des années 1930 s'est efforcé au contraire de contrôler la jeunesse dès l'enfance dans un processus d'endoctrinement. Et pourtant, Mussolini était encore très populaire à son retour de Munich en sauveur de la paix, même si le régime commençait à pâtir du contre coup lié au «style fasciste» de Starace.

Au terme d'un excellent chapitre qui situe les maîtres entre un vague conformisme et une dissimulation honnête, Chiosso conclut sur l'échec de Mussolini qui avait espéré utiliser les instituteurs comme un «système artériel» de diffusion de l'idéologie fasciste. Il n'en fut rien car derrière le respect formel des mots d'ordre du régime beaucoup de maîtres surent rester libres, dissimuler leur désaccord et conserver des espaces de liberté didactique. A leur façon et en adoptant des stratégies diverses dans leur classe, ils surent conserver leur dignité d'éducateur. En fait, ils réussirent surtout à se préserver du pire à savoir l'aspect déshumanisant de la propagande fasciste et ils n'adhérèrent pas à la dépersonnalisation du «croire, obéir, combattre».

L'Università italiana della Repubblica. Riflessioni storiografiche a partire da un recente lavoro di ricerca

Simonetta Polenghi
Department of Pedagogy
Catholic University of Sacred Heart
in Milan (Italy)
simonetta.polenghi@unicatt.it

Andrea Mariuzzo
Department of Education and Human
Sciences
University of Modena and Reggio
Emilia (Italy)
andrea.mariuzzo@unimore.it

Simona Salustri
Department of Modern Languages,
Literatures and Cultures
University of Bologna (Italy)
simona.salustri@unibo.it

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

The Italian University of the Republic. Historiographical reflections from a recent research work

ABSTRACT: This contribution brings together a plural discussion on the recent Luigiaurelio Pomante's work, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di Storia dell'istruzione superiore in Italia*. In this paper, the quality of the work was highlighted, especially its methodological rigour and the author's ability to analyze unpublished and printed sources. The text traces the history of the Italian university in the Republican age, covering a significant chronological arc in the evolution of Italian higher education, bringing out strengths and above all critical issues.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; History of higher education; Republic; Italy; XX Century.

Simonetta Polenghi

Il volume *L'Università della Repubblica* è l'ultimo, importante contributo di Lugiarelio Pomante sulla storia dell'università italiana. L'autore, infatti, da anni dedica al tema le sue ricerche che via via lo hanno portato a ricostruire le vicende della politica universitaria postunitaria con analisi sempre puntuali e fondate su un rigoroso scavo d'archivio e sulla raccolta di fonti inedite e a stampa¹. Con questo ultimo lavoro Pomante affronta i primi 35 anni di storia dell'università nell'era repubblicana.

In ambito storico-educativo, i lavori di Giorgio Chiosso, Luciano Pazzaglia e Roberto Sani avevano già lumeggiato i primi 15 anni repubblicani, sottolineando come le aspettative suscitate dall'inchiesta sulla scuola voluta dal ministro Gonella andassero deluse e come lo slancio di riforma si arenasse². Pomante si sofferma sull'inchiesta nel suo versante universitario e mostra le conseguenze del mancato intervento per una ristrutturazione accademica. Vale la pena ricordare come, tra le domande poste, ve ne fossero diverse relative alle modalità per evitare l'affollamento delle aule, con controlli sulla frequenza degli studenti e aumento delle tasse, che tradivano una visione ancora marcatamente elitaria degli studi superiori, peraltro ampiamente condivisa dai docenti, che risposero al questionario chiedendo di sfofrire le aule con esami più severi. I timori per l'eccessivo numero di studenti, come rimarca giustamente Pomante, non avevano in realtà ragion d'essere, perché in un quadro europeo il numero dei laureati italiani era assai basso e inoltre la selezione in realtà avveniva ancora per larga misura su base socio-economica della famiglia e non per merito del singolo. Pomante rileva come gli accademici italiani fossero ancorati a una visione gentiliana, senza riuscire a comprendere la portata del rinnovamento democratico, economico e civile in atto nel paese. Molto più lungimirante ap-

¹ Mi limito a ricordare la curatela: L. Pomante (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966): un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012; e le monografie L. Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea: il caso dello Studium generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013; Id., *Between history and historiography: research on contemporary Italian university*, Macerata, eum, 2015; Id., *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018; Id., *L'Università italiana nel Novecento: nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

² G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-49)*, «Pedagogia e vita», n. 3, 1983-84, pp. 295-321; G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988; L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in Id. (ed.) *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo Dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 495-543; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990; L. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-Sinistra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 481-498; G. Bertagna et alii (edd.), *Guido Gonella tra governo, parlamento e partito*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.

pariva Gonella che, con figure quali Aldo Agazzi e Giovanni Gozzer, vedeva la necessità di spinte innovative, anche sotto il profilo didattico. Il fallimento del progetto di riforma Gonella, per ragioni finanziarie e politiche, segnò gli anni Cinquanta. L'accesa conflittualità politica degli anni della Guerra Fredda e la perdita di carica riformista dei governi centristi determinarono scelte attendiste, che non incidevano sulla realtà universitaria del tempo, la quale continuava a perpetuare un modello elitario sempre meno corrispondente ai bisogni del paese. L'irrazionale distribuzione degli atenei, eredità ancora preunitaria, procurava l'effettivo sovraffollamento di alcuni atenei, ma mancava una seria programmazione nazionale delle risorse. I *curricula* non erano stati innovati, la didattica nemmeno, troppo docenti non dedicavano sufficiente tempo all'impegno accademico. Il Piano decennale 1959-1969 presentato da Moro e portato avanti nei governi successivi, fu duramente criticato da Tristano Codignola, che evidenziava la mancata copertura finanziaria e la necessità, non affrontata, di svecchiare l'università introducendo più docenti di grado intermedio, cambiando gli ordinamenti, potenziando le facoltà scientifiche, migliorando l'edilizia, garantendo il tempo pieno dei docenti, troppo spesso scarsamente dediti al lavoro universitario e più impegnati nelle professioni. Ma il Piano decennale fu accantonato in favore di un più modesto Piano triennale 1962-65.

L'idea di una riforma complessiva della scuola e dell'università tornò alla ribalta con la commissione Ermini, nel 1962, quindi, come opportunamente sottolinea Pomante, con un quadro politico, economico e sociale diverso rispetto a quello dell'immediato dopoguerra. La relazione finale, presentata nel 1963, individuava nell'università proprio il primo settore da riformare, proponendo la sostanziale liberalizzazione degli accessi; l'articolazione in tre gradi dei diplomi accademici (laurea breve professionale, laurea tradizionale e dottorato di ricerca); una maggior differenziazione dei corsi di studio e flessibilità dei piani di studio; una revisione del sistema di esame; l'istituzione di corsi serali e integrativi; l'istituzione di istituti e dipartimenti, oltre alle facoltà. Per risolvere il noto problema dello scarso impegno didattico di molti docenti, assorbiti dalla professione in ambito giuridico, medico ed economico, la Commissione propose l'istituzione del tempo pieno o parziale, con diversa retribuzione economica e riservando solo a chi sceglieva il tempo pieno la possibilità di accedere a cariche accademiche. La Commissione prevedeva anche di potenziare gli aiuti economici e logistici per gli studenti, di favorire una pianificazione della ricerca, di aprire nuove sedi universitarie per alleggerire la pressione sugli atenei più affollati, cercando di convogliare studenti verso le sedi periferiche. La commissione aveva insomma prospettato in modo chiaro e coerente una serie di riforme che avrebbero ammodernato e reso più democratico il sistema universitario (si era proposto anche di introdurre nei consigli di amministrazione degli atenei, con funzione consultiva, rappresentanti dei docenti non di ruolo, degli assistenti e degli studenti).

Tuttavia, il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e il Consiglio Superiore della pubblica istruzione mossero una serie di forti critiche alle proposte della Commissione. Questa reazione di stampo conservatore avveniva proprio mentre, nel 1964, una serie di agitazioni studentesche attraversavano gli atenei italiani. Il ministro Gui, pur senza esporsi troppo, si pose in linea con la Commissione e dopo la crisi di governo presentò un Piano di sviluppo pluriennale, nel quale riprendeva molte delle proposte della Commissione stessa³. Il suo Piano, tuttavia, fu giudicato dai socialisti e ovviamente dal PCI arretrato rispetto a quello della Commissione Ermini. Nel 1965, nonostante le proteste studentesche, Gui presentò un decreto di legge che avrebbe introdotto alcune modifiche che, pur all'interno del quadro esistente, avrebbero comunque costituito elementi di innovazione, riprendendo molte delle indicazioni della Commissione Ermini.

Il decreto, tuttavia, incontrò anch'esso una serie di opposizioni, della Conferenza permanente dei rettori italiani, delle forze politiche di opposizione ma pure di quelle di governo, ovvero del PSI, che di fatto bloccò in commissione il decreto. Gui nel frattempo riuscì nel 1966 a introdurre la nuova figura del professore aggregato, ma, arrivato finalmente in aula il decreto nel dicembre 1967, questo incorse in una serie di critiche di sapore localistico o pretestuoso, sino a che il progetto decadde con la fine della legislatura.

Pomante evidenza come, in realtà, il fallimento della proposta Gui non possa essere addebitato solo a manovre politiche (l'opposizione del PCI e della destra, il forte rallentamento operato dal PSI), ma vada ricercato nelle forti resistenze corporative dei professori ordinari, ben rappresentati in Parlamento (va ricordato che il decreto prevedeva l'inconciliabilità della carriera accademica con il mandato parlamentare). Le contestazioni studentesche, a loro volta, rafforzarono le opposizioni, sicché non fu possibile nemmeno attuare una riforma, quella di Gui, che pur non essendo rivoluzionaria, avrebbe comunque apportato significativi cambiamenti nel sistema.

Lo scoppio della rivolta studentesca, nel 1967-68, testimoniava come il forte ritardo della riforma sino al suo arenarsi avesse ormai prodotto conseguenze drammatiche, con il polarizzarsi delle posizioni⁴. L'affossamento della riforma Gui incagliò nuovamente l'università italiana nelle sacche dei provvedimenti amministrativi, come da lunga tradizione. I governi di Centro-Sinistra della V

³ Per un quadro complessivo sull'operato di Gui si veda D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010.

⁴ Ricordo solo alcuni recenti studi, di carattere storico-educativo: T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi: scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Canterano, Aracne, 2020; F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica: il '68 e il post-'68 in Italia*, Roma, Viella, 2020; M. Bocci, M. Busani (edd.), *Towards 1968: studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Roma, Studium, 2020, con anche saggi di carattere storico-educativo.

legislatura (1968-72) non seppero affrontare in modo organico la crisi universitaria, ma ricorsero a provvedimenti tampone, approvati sulla scia dell'urgenza e non con una visione complessiva. Pomante illustra le difficoltà del nuovo progetto, di matrice socialista, stavolta affossato dalla DC. Ormai avvolto in un *cu-pio dissolvi*, il mondo politico non riusciva a articolare una proposta coerente che raccogliesse la maggioranza dei consensi. De resto è noto come nella storia della scuola italiana le grandi riforme e leggi siano state varate solo in regime di pieni poteri, dalla legge Casati alla riforma Gentile. Nel frattempo, con la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio sancita nel 1969, l'Università era ormai diventata di massa, senza che il corpo accademico e il sistema formativo fossero stati razionalmente innovati. La crescita universitaria continuò ad essere disorganica e fondata su istanze localistiche, senza una progettualità nazionale. La libera docenza fu bloccata, ma proliferò il precariato. L'aumento poderoso degli studenti si accompagnò a quello dei docenti precari, cresciuti a dismisura.

Negli anni '70 l'idea di una riforma complessiva venne ormai abbandonata e il dibattito entrò, come dice Pomante, in una fase involutiva. Il fenomeno del precariato, anziché risolto, fu istituzionalizzato nel "precariato stabile". Nel 1979 nacque il CUN e si avviò il primo maxiconcorso universitario. Nel 1980 con decreto presidenziale n. 382 sul Riordinamento della docenza universitaria si distinse finalmente il ruolo docente nelle due fasce di ordinari e associati, cui si affiancavano i ricercatori, nuova figura cui erano riservati solo compiti di ricerca e non di didattica. Si distingueva tra tempo pieno e parziale, si prevedeva un triennio di prova per gli associati, per gli ordinari (straordinariato) e per i ricercatori, si istituiva un controllo triennale di Facoltà sulla produzione scientifica. Il decreto però, oltre a stabilire le modalità concorsuali, immetteva *ope legis* chi già lavorava in università, al fine di assorbire il precariato, che era così collocato nelle fila degli assistenti e dei ricercatori, non sempre meritatamente e saturando le fila dei docenti a scapito della generazione più giovane, determinando così un vero e proprio "blocco generazionale". Il decreto prevedeva anche la sperimentazione dipartimentale e l'istituzione dei corsi di dottorato e dei consigli di corso di laurea⁵.

Il volume di Pomante ricostruisce efficacemente 35 anni di politica accademica italiana, sulla scorta di una ampia documentazione e di una vasta bibliografia, nel quale sono messi luce gli snodi principali di una vicenda, che si potrebbe riassumere come una storia delle occasioni mancate. Ritardi, resistenze,

⁵ Mi limito a ricordare i quadri di U.M. Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Firenze, Le Monnier, 1993 e di A. Colombo, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, in G.P. Brizzi, A. Varni (edd.), *L'università in Italia fra età moderna e contemporanea: aspetti e momenti*, Bologna, Clueb, 2010, oltre alla ricostruzione di un autorevole protagonista: A. Graziosi, *L'università per tutti: riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna, il Mulino, 2010.

incertezze, egoismi di casta, scarsa lungimiranza politica, prevalere di logiche partitiche, miopia scientifica e politica: insomma una lunga serie di errori che bloccarono quanti, come Gonella e Gui, tentarono un'operazione seria di riforma. Ancora oggi, purtroppo, pesa l'eredità di quei decenni e torna spesso il sospetto che manchi un'azione di ampio respiro culturale, sorretta su di una visione lucida di insieme, con una chiara prospettiva. Occorre tornare a Gentile per rintracciare una simile progettualità che, condivisibile o meno, riuscì però a imprimere alla scuola e all'università italiana un segno duraturo, grazie però a condizioni politiche che impedivano un vero dibattito.

Andrea Mariuzzo

1. *Una storia dell'università tra istituzioni accademiche e comunità scientifica*

Con la pubblicazione, nel 2022 per i tipi del Mulino, di *L'università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Luigiaurelio Pomante partecipa a una stagione di studi fruttuosa sulla storia dell'università italiana nei decenni successivi alla Seconda guerra mondiale, che nell'arco di un quinquennio circa ha consentito di migliorare definitivamente il quadro informativo su un periodo prima trattato per lo più in modo rapsodico, o per questioni puntuali, come nel caso dei pur importanti lavori sulla contestazione studentesca del Sessantotto⁶, sulla proposta di riforma impostata da Luigi Gui⁷, o sulle implicazioni politiche e sociali del d.p.r. 382 del 1980⁸, o in "coda" a riflessioni di più lungo periodo, generalmente incentrate su una prospettiva secolare o sull'intera parabola postunitaria⁹. Invece a partire dal 2018, con *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana* di Luciano Governali¹⁰, si sono cominciati a riordinare quantomeno alcuni degli spunti documentari fondamentali, come i dibattiti parlamentari e alcuni degli studi commissionati dall'amministrazione ministeriale ai centri di ricerca maggiormente coinvolti nelle politiche governative. Hanno allora potuto vedere la

⁶ Mi riferisco, in particolare, ai saggi raccolti nell'importante A. Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Bologna, Clueb, 2013.

⁷ Cfr. le sezioni relative alla politica universitaria in Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit.

⁸ Faccio riferimento ad es. a M. Rossi, *L'ope legis del 1980 e il degrado dell'università in Italia*, «Allegoria», a. 21, n. 59, 2009, pp. 228-237.

⁹ Si vedano esempi come A. Santoni Rugiu, *Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, o M. Moretti, *Sul passato – e sul presente – dei concorsi*, in C. Bologna, G. Endrici (edd.), *Governare le università. Il centro del sistema*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 23-49.

¹⁰ Bologna, il Mulino.

luce ricostruzioni più sicure e precise di nodi problematici che fino ad allora erano stati individuati con sguardo cursorio da interventi come il rapido bilancio d'insieme di Giunio Luzzatto del 1986 tra indagine storica e bilancio memoriale¹¹, dal tema della continuità istituzionale e di orientamenti tra fascismo e Repubblica nella stasi legislativa fino alla “scossa” dell'indagine SVIMEZ del 1959-61¹², all'inquadrimento delle ragioni profonde di alcuni ritardi di sistema, come l'introduzione di un percorso standard di formazione del personale docente attraverso il dottorato di ricerca¹³.

Nell'ambito di questo quadro generale, il lavoro di Pomante assume particolari caratteri di originalità soprattutto per la capacità di inquadrare il peculiare ruolo politico svolto dal corpo accademico. Nei vari passaggi legislativi dei quasi quarant'anni presi in considerazione, riusciti e più spesso falliti fino al discusso intervento del 1980, la popolazione docente delle università emerge – pur con tutte le sue criticità e divisioni interne generate da interessi e presupposti culturali diversi e finanche contrastanti – come parte attiva nelle discussioni, come interlocutrice fondamentale e privilegiata delle forze politiche impegnate nel dare una direzione all'università italiana, e come anima e sostanza delle realtà istituzionali chiamate ad animare il cambiamento dell'istruzione superiore e degli alti studi nella prospettiva di una società democratica.

Il ruolo di primo piano della classe docente universitaria nella gestione degli atenei e nelle interlocuzioni in vista dei provvedimenti legislativi che interessavano tale ambito era ormai tradizionale e radicato nel contesto italiano. Parte costitutiva della classe dirigente del paese, protagonista negli anni del Risorgimento della creazione di uno “spazio” italiano della scienza e della cultura fondamentale nel processo di unificazione nazionale¹⁴ e nel contempo capace di proiettare gli alti studi italiani in una dimensione internazionale con la propria mobilità e la partecipazione alle dinamiche di ricerca europee in via di consolidamento a partire da metà Ottocento¹⁵, e dopo il 1861 responsabile di fatto

¹¹ Il riferimento è naturalmente a G. Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (edd.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 166-218.

¹² Cfr. ad es. i saggi raccolti in T. Colacicco, S. Salustri (edd.), *La difficile transizione. L'università italiana tra fascismo e Repubblica*, Bologna, il Mulino, 2022.

¹³ In merito cfr. il mio *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Bologna, il Mulino, 2022.

¹⁴ Sul punto cfr. in particolare M.P. Casalena, *Per lo Stato, per la Nazione. I congressi degli scienziati in Francia e in Italia (1830-1914)*, Roma, Carocci, 2007.

¹⁵ Si vedano soprattutto i lavori di A. Dröschner: *Die Auslandsstipendien der italienischen Regierung (1861-1894)*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico di Trento», vol. 25, 1992, pp. 545-569; *La migrazione di medici e biologi italiani in Germania tra l'Unità d'Italia e il secondo dopoguerra*, in G. Corni, C. Dipper (edd.), *Italiani in Germania tra Ottocento e Novecento. Spostamenti, rapporti, immagini, influenze*, Bologna, il Mulino, 2006, pp. 363-383; *Gli italiani e l'estero. Flussi di migrazione intellettuale*, in C. Pogliano, F. Cassata (edd.), *Storia d'Italia. Annali*, 26. *Scienze e cultura dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2011, pp. 807-823.

dell'adeguamento del mondo universitario italiano allo sviluppo produttivo e alla modernizzazione istituzionale del paese a fronte della scarsa capacità del legislatore di intervenire efficacemente¹⁶, il corpo professorale aveva attraversato il ventennio fascista non senza problemi determinati anche dai marcati individualismi e dalle croniche divisioni interne, ma riuscendo comunque a difendere almeno parte delle proprie prerogative professionali dall'offensiva autoritaria di De Vecchi e Bottai negli anni trenta¹⁷, e si presentava nello scenario democratico e repubblicano con le proprie idee sull'università, pronto a influenzare in tal senso gli interlocutori istituzionali che si ritrovava anche nella «Repubblica dei partiti».

Da questo punto di vista, è interessante in primo luogo l'interesse che opportunamente Pomante dedica all'impegno per un intervento legislativo profuso dal primo ministro della Pubblica istruzione della Repubblica, Guido Gonella, e soprattutto all'inchiesta nazionale che egli promosse tra 1947 e 1949 nel personale scolastico e universitario per una ricognizione "dal basso" degli orientamenti e delle esigenze provenienti dal mondo degli addetti ai lavori.

Come sostiene in maniera convincente l'autore, ne volume e anche in altri interventi precedenti in cui vi si è dedicato più specificamente¹⁸, l'inchiesta di Gonella fu da un lato, per la scuola ma anche e soprattutto per l'università, l'occasione per rianimare il dibattito sulle necessità di intervento e in generale sull'idea di istruzione superiore che circolava nel personale coinvolto, dopo un paio di decenni in cui al confronto era stato messo una sorta di silenziatore, poiché poteva svolgersi solo nell'acquiescenza alle politiche di regime. Da questo punto di vista l'interesse per le riviste culturali e professionali di settore diventa lo spunto per guardare a un mondo che riscopriva il pluralismo, e si attrezzava a esprimerlo individuando anche differenti interlocutori politico-istituzionali.

D'altro canto, lo scorcio di fine anni Quaranta restituisce anche l'immagine di un corpo docente universitario in larga misura arroccato su posizioni culturalmente conservatrici, che vedevano nella ripresa della riforma Gentile del 1923 – eventualmente mondata dei suoi pur evidenti caratteri autoritari – la principale prospettiva di intervento sugli studi post-secondari. Una università, e una scuola, che insomma ai livelli più elevati dovevano essere innanzitutto

¹⁶ La ricostruzione fondamentale di questo tornante resta S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993.

¹⁷ Per un contributo sull'argomento, mi permetto di segnalare il mio saggio *Storia, politica accademica e carriere. I concorsi universitari in discipline storiche negli anni del fascismo*, in P.S. Salvatori (ed.), *Il fascismo e la storia*, Pisa, Edizioni della Normale, 2020, pp. 217-233, che riprende e sviluppa le considerazioni generali sulla vita universitaria in questo tornante della storia italiana sviluppate da G. Montroni, *La continuità necessaria. Università e professori dal fascismo alla Repubblica*, Firenze, Le Monnier, 2016.

¹⁸ Cfr. in particolare il suo *La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica. Dall'inchiesta per la riforma della scuola al d.d.l. n. 2100*, «Annali di Storia delle Università Italiane», a. 22, n. 1, 2018, pp. 67-92.

selettive, e che dovevano attrezzarsi più per limitare che per assecondare l'ampliamento del corpo studentesco già evidente negli anni trenta e sostanzialmente indice di una società in pieno sviluppo economico e civile quale si sarebbe rivelata quella italiana¹⁹.

Soffermarsi su questo scenario di partenza aiuta a comprendere meglio come mai lo sguardo ai quasi quarant'anni successivi offerto dal volume di Pomante sia la ricostruzione di proposte e percorsi di riforma per lo più falliti, o portati a termine – come avvenne soprattutto negli anni Settanta – solo in misura parziale e temporanea sotto la spinta dell'urgenza. Una delle ragioni fondamentali è in fondo la stessa per cui, alla fine degli anni Cinquanta, il dibattito sulla necessità di riformare l'università si accese per lo stimolo di voci in larga misura esterne ai vertici accademici, provenienti per lo più dal mondo degli intellettuali di gestione imprenditoriale privato-pubblici allora alla testa dell'innovazione sociale. Il corpo docente italiano, infatti, di fronte alle sfide della democratizzazione e dell'università di massa svolse per lo più un ruolo di freno, con l'obiettivo di salvaguardare le proprie pratiche di lavoro consolidate e la propria specificità professionale di fronte ai tentativi di ridefinire numeri e funzioni in vista della nuova realtà.

Un simile aspetto è stato già colto in alcune ricostruzioni puntuali, come ad esempio quella dell'opposizione professorale al d.d.l. 2314 di Luigi Gui in opposizione alla regolamentazione del tempo pieno e all'incremento di effettivi e ruoli per l'organizzazione collettiva delle attività didattiche e di ricerca nei costituendi dipartimenti²⁰. Tuttavia inserire il tema in un'ottica di più lungo periodo, come fa il lavoro di Pomante, aiuta a maturare una valutazione che vada oltre la semplice constatazione dell'importanza di interessi corporativi di piccolo cabotaggio. In tal modo, infatti, si inquadra l'operato di una classe professorale che attraverso la difesa del proprio ruolo e della propria influenza aveva trovato il proprio modo di attraversare l'autoritarismo fascista, ma che successivamente proprio a causa di questa autoreferenzialità avrebbe finito per perdere progressivamente la propria capacità di incidere, come corpo detentore di interessi, sull'elaborazione legislativa, finendo quasi per subirla e per diventare, in anni più recenti, l'obiettivo del ridimensionamento e del disciplinamento da parte di un governo del sistema universitario sempre più chiaramente modellato in base alle esigenze e alle richieste di altri interlocutori sociali²¹.

¹⁹ Per dare maggiore spessore a questo quadro, rinvio anche al lavoro che ho dato alle stampe con Alessandro Breccia, *I docenti di area laica e liberal-democratica. Idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, *ibid.*, pp. 93-116.

²⁰ Cfr. in proposito il quadro offerto da F. Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il "piano Gui"*, in Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., specialmente pp. 40-47.

²¹ Per una maggiore elaborazione di spunti simili, rinvio a contributi come M. Moretti, *Sul governo delle università nell'Italia contemporanea*, «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 14, pp. 11-39.

In conclusione, anche grazie alla sua capacità di articolare i percorsi di politica universitaria al di là del dato puramente istituzionale il contributo offerto dal volume di Pomante può stimolare riflessioni di ampio respiro anche su temi di attualità relativi all'istruzione superiore.

Simona Salustri

Il nuovo lavoro di Luigiaurelio Pomante dal titolo *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia* affronta la storia dell'università in età repubblicana coprendo un arco cronologico centrale nell'evoluzione dell'alta formazione e dell'istruzione italiane.

Quattro densi capitoli, fondati su una messe importante di fonti, si addentrano in un tema delicato per la storia del nostro Paese al quale si sono dedicati in maniera sporadica studiosi di diverse discipline, limitandosi a contributi specifici su questioni centrali ma cronologicamente delimitate, quali ad esempio il Sessantotto²², e incontrando la difficoltà di superare, come lo stesso A. sottolinea nella sua introduzione, i rigidi schemi dettati da una lettura prettamente politica²³.

Il primo capitolo è dedicato alla politica universitaria del secondo dopoguerra e in modo particolare alla figura di Guido Gonella – su cui Pomante aveva già scritto in maniera approfondita –²⁴, antifascista perseguitato dal regime e ministro democristiano della Pubblica istruzione, che agì per riformare l'intero sistema scolastico e universitario nazionale, convinto della necessità di procedere ad un superamento dell'istruzione fascista e al rinnovamento integrale della formazione italiana attraverso l'inclusione dei diversi protagonisti, fossero essi gli insegnanti/docenti, gli amministrativi, le associazioni e le stesse famiglie, oltre agli intellettuali delle diverse aree politiche. L'attività di Gonella, che traeva la sua idea da un approccio riformista integrale poi applicato anche alla riforma

²² Si vedano a titolo esemplificativo i saggi contenuti in Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., oltre a C. Betti, F. Cambi (edd.), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011 e con un taglio che vuole essere di più ampio respiro: De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post '68 in Italia*, cit. Sulla continuità del Sessantotto rimando alle considerazioni presenti in: S. Salustri, *Il sessantotto come fenomeno di lunga durata*, «Nuova secondaria», n. 2, 2021, pp. 70-72.

²³ Ci basti ricordare non da ultimo il testo di Governali che, pur essendo un lavoro pionieristico e di ampio respiro, rimane ancorato ad una lettura in parte mediata dalla continuità dei problemi universitari: L. Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana, 1946-1986*, Bologna, il Mulino, 2018.

²⁴ Pomante, *La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100*, cit.

della giustizia²⁵, si fondò sulla costruzione di una libera Costituente, in grado di lavorare attraverso un'inchiesta nazionale. Dal volume emergono le modalità di azione del ministro che, cresciuto nell'idea di funzione sociale dell'agire politico, seppe non solo tenere insieme le tante e contrapposte voci partitiche, pur nel mutato clima politico segnato dalle elezioni del 1948, ma anche coinvolgere il mondo intellettuale, oltre a interessare il Paese alla questione universitaria.

Tra il 1° ottobre e il 30 novembre 1948 risposero al questionario elaborato da apposite sottocommissioni ben 211.000 docenti statali e non statali, oltre a 85.000 persone non appartenenti al corpo docente. A completamento dell'inchiesta nazionale vennero svolte visite e ispezioni che produssero i risultati presentati al ministro e alla presidenza della Repubblica nell'aprile 1949. Prestigio e dignità da restituire agli Atenei erano le richieste ricorrenti emerse dai questionari, a significare l'arretratezza di un mondo che guardava all'alta istruzione con la lente del passato più che con quella di un futuro democratico. Dal canto suo l'inchiesta, come ha evidenziato Giorgio Chiosso²⁶, mancò il fine principale di fornire degli obiettivi comuni ai tanti soggetti in campo, come avrebbe potuto fare sfruttando la ricchezza del materiale raccolto. Gonella scelse la via del riordino generale, con un intervento organico caratteristico del governo De Gasperi in molteplici settori, e nel 1951 portò alla Camera uno schema di riforma elaborato da una Commissione ministeriale. Le *Norme generali sull'istruzione n. 2100* presentavano in realtà alcuni principi generali e per ciò che concerne l'università il *focus*, come evidenzia Pomante, si concentrava sulla distinzione fra laurea scientifica e diploma dottorale. Indebolito dalla scelta di Gonella di abbandonare il Ministero per dedicarsi alla segreteria della Democrazia cristiana, il decreto iniziò il suo lungo e inesorabile declino.

La nuova stagione – a cui l'A. dedica un interessante secondo capitolo –, che vide alla guida del dicastero dell'Istruzione Antonio Segni (1951-1953) nel settimo governo De Gasperi, si aprì all'insegna della prudenza; il ministro, infatti, di fronte ai problemi ancora irrisolti – viene ricordato il tema della lenta agonia delle università minori che coinvolgeva direttamente Segni, rettore di Sassari fino al 1951 – preferì piccoli provvedimenti settoriali. Tale approccio, in larga parte dovuto alla frammentazione politica, segnò sostanzialmente l'intero decennio e aprì la via ad interventi di programmazione economica che si rintracciano in prima istanza nel cosiddetto *Piano per lo sviluppo della Scuola nel decennio dal 1959 al 1969* con Aldo Moro alla guida del dicastero della Pubblica istruzione. L'idea di un "piano" era importante perché, come

²⁵ Cfr. G. Gonella, *Piano organico di rinnovamento della giustizia, Ministero di Grazia e Giustizia. Due discorsi tenuti al senato e alla camera dei deputati dal Ministro di grazia e giustizia On. Guido Gonella a conclusione del dibattito sul bilancio del 1960*, Roma, Tipografia delle Mantellate, 1960.

²⁶ Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947/1949)*, cit., in particolare p. 319.

ricorda Pomante riprendendo le parole di Luciano Pazzaglia, inseriva la scuola in un contesto più ampio, nel quale l'istruzione avrebbe dovuto essere considerata parte di un sistema articolato di cui discutere attraverso il confronto parlamentare²⁷. Il quadro dell'università rimaneva però complesso, segnato in larga parte dall'impossibilità dell'alta formazione di rispondere alle esigenze del Paese, *in primis* in tema di disoccupazione intellettuale, e da un insieme di contraddizioni aggravato dalla chiusura al cambiamento della corporazione dei docenti²⁸. Su questo punto Pomante non dimentica di confrontare la situazione nazionale con quella di altri Paesi, nei quali si verificarono dinamiche simili a quelle della Penisola; un breve ma importante passaggio che ci richiama alla mente quanto scritto da Pierre Bourdieu riferendosi alla Francia, vale a dire che il potere accademico deve la sua forza al controllo delle "istanze di riproduzione" di sé stesso²⁹.

L'arrestarsi nel 1961 della discussione parlamentare del *Piano*, principalmente a causa delle profonde spaccature tra le diverse forze politiche, nel volume è analizzato attraverso le parole del socialista Ernesto Codignola che, puntando il dito sui ritardi negli interventi sulla pubblica istruzione, evidenziava come la gravità della situazione italiana fosse dovuta all'incapacità di comprendere lo stretto legame tra scuola e Paese. A proposito di università, Codignola non poteva esimersi dal criticare l'intero sistema, ribadendo il suo disappunto per la strenua difesa di un mondo arroccato su sé stesso ed espressione di un diffuso malcostume.

Accantonato il *Piano decennale* per il progressivo avvicinamento tra cattolici e socialisti in previsione dell'apertura della stagione del centro-sinistra³⁰, si entrò nel passaggio chiave degli anni Sessanta, che Pomante pone al centro del terzo capitolo di questa puntuale ricostruzione. Un periodo non facile da analizzare³¹, legato all'azione del ministro democristiano Luigi Gui, che si può dividere in due parti strettamente collegate tra loro: la prima con la legge n. 1073 del 24 luglio 1962 sui *Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*, che aprì la strada ai lavori della *Commissione d'indagine sullo stato e i bisogni della Pubblica Istruzione in Italia*, e la seconda contrassegnata dalla discussione iniziata all'indomani della presentazione della relazione finale della Commissione Ermini.

²⁷ Cfr. Pazzaglia, *La politica scolastica del centrosinistra*, cit.

²⁸ A. Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, «Annali di storia delle università italiane», n. 2, 1998, pp. 9-35.

²⁹ P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984, in particolare capitolo 3.

³⁰ Sulla preparazione al centro-sinistra si rimanda all'utile lavoro di S. Sani, *La politica scolastica del centrosinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi, 2000.

³¹ Abbiamo provato ad inquadrarlo in S. Salustri, *L'Università di massa italiana. Tra misure urgenti e riforme parziali (1970-90)*, in D. Bruni, A. Floris, M. Locatelli, S. Venturini (edd.), *Il cinema come disciplina. L'Università italiana e i media audiovisivi (1970-1990)*, Milano, Mimesis, 2020, pp. 25-34.

L'A. scende, a ragione, nell'analisi dettagliata della Commissione, della sua formazione, del suo lavoro – che prese avvio dall'accertamento delle condizioni dell'istruzione, passando per la questione edilizia, fino ad esaminare gli ordinamenti scolastici – e dei suoi risultati, a dimostrazione della rilevanza degli argomenti in discussione. In un Paese fortemente trasformato sul piano socio-economico rispetto all'immediato dopoguerra, si tornava dunque a parlare di una riforma integrale, che a cascata doveva intervenire sui diversi gradi scolastici a partire dall'università, anche in base alle esigenze della nuova popolazione studentesca³². Certo, come già notava Marino Raichich nel 1964³³, i presupposti avrebbero dovuto essere diversi poiché una vera riforma avrebbe dovuto prendere avvio da un atto comune di autocritica da parte della politica, una constatazione con la quale superare definitivamente i vecchi pregiudizi retaggio del periodo gentiliano. Furono invece proprio atteggiamenti stantii a minare i possibili risultati della riforma; da un lato il Consiglio superiore della pubblica istruzione (Cspi) e dall'altro il Comitato costituito in seno al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (Cnel) bocciarono quasi in toto le proposte della Commissione Ermini. La democratizzazione dell'università non poteva però essere più rimandata, si aprì così la lunga stagione delle agitazioni, affiancata inizialmente da numerose critiche mosse dai partiti alla proposta finale di Gui, accusato da socialisti e comunisti di aver dato eccessivo ascolto ai limiti indicati dal Cspi e dal Comitato del Cnel.

Nel 1965 Gui riuscì comunque a far approvare al Consiglio dei ministri il suo decreto legge sulle *Modifiche all'ordinamento universitario*; non si trattava in realtà di una riforma integrale dell'università, come bene Pomante sottolinea, ma di rispondere almeno in parte alle istanze di democratizzazione che si configuravano nella liberalizzazione degli accessi ai corsi di laurea e nella maggiore flessibilità dei piani di studio. Il d.d.l. 2314 fallì però miseramente, affossato da più parti nel 1968, vittima di quello che Francesco Bonini ha definito un insabbiamento politico³⁴ e che lo stesso Gui attribuì, più che alla protesta studentesca, all'opposizione esercitata da forze politiche a cui i socialisti non seppero e/o non vollero opporsi, oltre che alla strenua resistenza trasversale ai diversi schieramenti di parlamentari-professori.

³² Cfr. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centrosinistra*, cit., p. 266.

³³ M. Raichich, *Sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione italiana*, «Belfagor», n. 1, 1964, pp. 92-97.

³⁴ Si veda F. Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il «Piano Gui»*, in Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., pp. 37-49. Dello stesso autore sempre interessante, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (edd.), *Storia delle università in Italia*, 3 voll., Messina, Sicania, 2007, Vol. 1, pp. 425-459.

Archiviati gli anni Sessanta, l'A. ci traghetta nell'ultimo capitolo del suo libro in un nuovo decennio, durante il quale alle liberalizzazioni del 1969 fece seguito un periodo contrassegnato da una legislazione caotica, poco capace di rispondere al momento storico di passaggio dall'università di élite a quella di massa. I temi chiave del dibattito furono ancora una volta il ruolo della figura docente, il diritto allo studio, l'abolizione del valore legale del titolo di studio e l'autonomia per gli atenei. Un tentativo di riforma integrale fu proposto dal ministro democristiano Ferrari Aggradi, ma il nuovo disegno di legge, il 612, fu avversato, oltre che da esponenti della stessa Democrazia cristiana, dalla Conferenza permanente dei rettori e dal Sindacato nazionale scuola della Confederazione generale italiana del lavoro. L'iter della proposta di riforma non fu diverso da quello della legge Gui e dopo numerose sedute parlamentari il d.d.l. venne accantonato nel 1971. La crisi di identità del sistema universitario italiano fu dunque nuovamente affrontata attraverso una serie di interventi frammentari, mirati, più che a reali scelte riformatrici, a rispondere alle richieste dei singoli centri di potere – pensiamo alla crescita esponenziale delle sedi e a degenerazioni del sistema come gli scandali sulla libera docenza ricordati dall'A.

Dopo il 1970 e il blocco delle assunzioni, l'attività del nuovo ministro Franco Maria Malfatti si concentrò sulla risoluzione di problemi specifici dando alla luce il d.d.l. 580, trasformato nella legge del novembre 1973. Pomante riconosce a Malfatti le buone intenzioni, ma mette in evidenza i limiti di un provvedimento più intento ad ottenere consenso tra i diversi attori politici che ad incidere realmente su un'università sempre più affollata e sempre meno rispondente alle esigenze della componente studentesca. Restavano evidenti le criticità dell'edilizia, così come i nodi irrisolti in tema di stato economico e giuridico dei docenti e delle tante figure universitarie che si erano moltiplicate nel corso del tempo, con una conseguente crescita del precariato. Tra il 1977 e il 1978, favorito anche dall'avvicinamento politico tra democristiani e comunisti, e successivamente dall'acuirsi della stagione del terrorismo con l'omicidio Moro, il dibattito si spostò nuovamente sull'esigenza di procedere ad una riforma integrale, affiancata dalla necessità di risolvere la questione dei precari. Altre bozze di legge, tra cui la *bozza Cervone*, trovarono però nuove opposizioni, connesse anche alla sempre più fragile tenuta degli accordi di "solidarietà nazionale".

Con nuove elezioni e un nuovo ministro, Adolfo Sarti il ventiduesimo dall'inizio dell'età repubblicana, e nuovamente un democristiano dopo il primo esponente del Partito liberale, si aprì la strada al decreto del presidente della Repubblica 382 del 1980, frutto di una importante mediazione politica tra i diversi soggetti in campo, compresi i sindacati. Un decreto articolato che, come viene illustrato dall'A., andava dall'organizzazione didattica al pressante problema del reclutamento affrontato attraverso la forma dell'*ope legis*.

Richiamando le parole di Arturo Colombo, che ha definito la politica nei confronti dell'università come caratterizzata da aggiunte più che da sostituzio-

ni³⁵, si chiude l'articolato lavoro di Pomante che ha il pregio di aprire la strada a quella che auspichiamo possa essere una nuova stagione di studi sulla storia dell'università e dell'istruzione italiana, e più in generale dell'età repubblicana, attenta alla molteplicità delle fonti nella ricostruzione di quadri complessi come il Novecento richiede.

Michel Ostenc

L'Université italienne sortit très éprouvée de la Seconde guerre mondiale. Aux difficultés matérielles s'ajoutait une crise morale et idéologique des enseignants qui avaient perdu leurs références politiques et institutionnelles avec l'effondrement du régime fasciste; mais la Constitution de la République était le fruit d'un compromis entre le catholicisme et le communisme: L'Université restait en l'état et le Concordat de 1929 était maintenu. L'ouvrage de Luigiaurelio Pomante évoque les décisions législatives concernant l'Université italienne et les débats auxquels elle a donné lieu jusqu'au début des années 1980.

Le ministre démocrate chrétien Guido Gonella confia une enquête sur la réforme de l'école à une commission. La section chargée de l'enseignement supérieur présidée par le mathématicien Francesco Severi interrogea 85 000 enseignants et 85 000 autres personnes entre le 1^o octobre et le 30 novembre 1948 et présenta ses conclusions en avril 1949. L'enquête Gonella portait sur la création d'un examen d'entrée à l'Université, sur l'éventuelle participation des étudiants à son fonctionnement et sur la création de filières distinctes pour l'attribution de diplômes universitaires à caractère scientifique ou professionnel. Les réponses montrèrent un monde universitaire très attaché à une restauration du prestige des ses enseignants et désireux d'examens plus sélectifs afin de lutter contre le surpeuplement étudiant des universités. Il refusait toute distinction entre les diplômes, la préparation à l'exercice d'une profession étant renvoyée à des enseignements spécifiques après la licence. Ces positions conservatrices ne tenaient aucun compte des suggestions émises par certaines associations d'enseignants et surtout par des centres de réflexion pédagogiques laïques (la revue «Scuola e città») ou catholiques (Université catholique de Milan). Le ministre Gonella fut l'artisan du décret n°2100 de 1951. Les Facultés universitaires étaient divisées en sections en fonction des études dispensées. La Faculté de Droit comprenait une section juridique et une autre administrative, celle des Lettres des sections classique, moderne, philosophique et de langues étrangères. La Faculté de

³⁵ A. Colombo, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, in Brizzi, Varni (edd.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea*, cit., pp. 29-58, in particolare p. 54.

Magistère, rebaptisée Faculté de Pédagogie, s'ouvrait à tous les titulaires d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Une nouvelle réglementation permettait d'accéder aux Facultés économiques et scientifiques non seulement par la voie normale du lycée, mais aussi par les Instituts techniques d'enseignement secondaire à condition de réussir quelques épreuves supplémentaires. Le décret prévoyait aussi le remplacement de la vieille distinction entre «matières fondamentales» et «complémentaires» par des «matières obligatoires» et «facultatives». La nouvelle Université italienne devait enfin tenir compte de son contexte territorial afin de permettre aux étudiants de mieux s'insérer dans la société de leur région. Elle abandonnait des abstractions scientifiques qui avaient sacrifié jusque là la formation intégrale de l'homme pour devenir une animatrice de vie intellectuelle. Les ouvertures esquissées par le décret Gonella furent jugées insuffisantes non seulement par l'opposition politique de Gauche et par des milieux intellectuels progressistes issus de la Résistance et du Parti d'Action, mais aussi par des catholiques qui auraient souhaité le développement des universités privées («Civiltà cattolica» d'Agostino Gemelli).

Gonella fut remplacé par Antonio Segni qui pratiqua une politique d'une grande prudence s'éloignant des propositions réformatrices de la première phase des gouvernement De Gasperi. Toutefois, les programmes d'enseignement démocrates chrétiens des années 1950 centrés sur la figure de l'élève présentaient une flexibilité qui leur permit de guider l'école italienne pendant plus de 30 ans. Aldo Moro, ministre de l'Instruction publique du second gouvernement Fanfani, fut à l'origine d'un «Plan décennal» (1959-1969) qui présentait des éléments de continuité avec le décret Gonella. Une culture de la programmation s'affirmait dans la classe politique italienne et l'école était désormais considérée comme l'élément d'un système comprenant des composantes économiques aussi bien que formatrices. Or l'Université ne parvenait pas à répondre à la mobilité sociale qui accompagnait le «miracle économique» italien. Le successeur d'Aldo Moro, Giuseppe Medici poursuivit sa politique en chargeant la Svimez (Association pour le développement industriel du Mezzogiorno) d'une étude sur le marché du travail des années 1960 et la formation professionnelle indispensable pour y faire face; mais les socialistes de Tristano Codignola reprochaient au «Plan décennal» l'insuffisance de son financement et son inadaptation au développement économique du pays. Tout en rappelant le caractère intangible de la liberté de l'enseignement et de la recherche universitaire, la loi du 18 mars 1958 (n° 311) avait contraint les enseignants à répartir leurs cours sur 3 jours par semaine afin de les obliger à plus de présence dans leur établissement. Les socialistes auraient voulu aller plus loin. Tout en revendiquant une plus grande autonomie des universités dans l'élaboration de leur plan d'études, ils réclamaient un regroupement des chaires faisant double emploi et une augmentation massive du nombre d'assistants. En février 1962, le gouvernement Fanfani déci-

da de renoncer au «Plan décennal» qui fut remplacé par le «Piano stralcio» (loi n° 1073 du 24 juillet 1962), valable pendant 3 ans à titre provisoire.

Le ministre Luigi Gui installa la «commission Ermini» qui était chargée d'examiner les problèmes de l'Université. Préoccupée par les disparités régionales de l'admission à l'enseignement supérieur et par les débouchés qu'il offrait à l'économie locale, la commission préconisa l'extension de l'accès à l'Université à tous les diplômés d'études secondaires et l'organisation d'enseignements propédeutiques pour les non diplômés les plus capables. L'accueil de ces nouveaux étudiants nécessitait une réorganisation des études supérieures en trois niveaux: le premier avait un caractère de formation professionnelle, le second correspondait à la licence et le troisième était destiné à la préparation au doctorat. Le nouveau système impliquait un regroupement des disciplines similaires dans des Départements à l'intérieur des Facultés. La distinction traditionnelle entre «enseignements fondamentaux» et «complémentaires» était remplacée par celle des disciplines «propédeutiques» et de «type spécialisé» plus adaptée aux nouveaux étudiants qui pouvaient bénéficier du soutien des cours du soir. Afin de fluidifier la carrière des enseignants et d'améliorer leur système de promotion, la commission proposait la création de «professeurs agrégés», fonction intermédiaire entre les professeurs titulaires et les assistants. Ces propositions furent soumises à l'approbation du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (C.S.I.P.) et du Conseil National de l'Economie et du Travail (C.N.E.L.) qui n'en acceptèrent qu'une seule: la distinction entre les titres académiques: diplôme, licence et doctorat. Les deux Conseils rejetèrent par contre la division des Facultés en Départements, la classification entre «enseignements propédeutiques» et «enseignements spécialisés», la création d'une catégorie de «professeurs agrégés», la distinction entre le «temps plein» et le «temps partiel» destiné à contraindre les enseignants à remplir leurs obligations de service et la libéralisation de l'accès à l'Université. Le C.N.E.L. reprochait en outre à la Commission Ermini son désintérêt pour les problèmes matériels et financiers des universités.

Le 2 octobre 1964, Luigi Gui présenta au parlement les «Linee direttive del Piano di sviluppo pluriennale della scuola» qui concernait la période qui suivrait le 30 juin 1965. Le plan reprenait la plupart des propositions de la Commission Ermini, tout en laissant une certaine liberté aux universités pour les appliquer. Il créait trois diplômes de niveaux différents: un diplôme universitaire destiné à la préparation professionnelle des techniciens supérieurs, une licence au terme d'un second cycle d'études supérieures à finalités professionnelles ou scientifiques et un doctorat pour des recherches coordonnées par la direction des Facultés et des Départements. Le «Plan Gui» modifiait par ailleurs la composition des commissions de spécialistes chargées du recrutement des professeurs en y introduisant une majorité de membres élus et il permettait à l'ensemble des personnels d'être représentés dans les différents conseils universitaires. Enfin, un Conseil National

des Universités se substituait à la section universitaire du C.S.I.P. Toutefois, le plan refusait toute réforme profonde du recrutement des professeurs d'Université et se montrait réticent à l'égard des pouvoirs du Conseil National par crainte d'accroître l'autonomie des universités à l'égard de l'Etat. Malgré ses indéniables intentions réformatrices, le «Plan Gui» se heurta non seulement à l'opposition des communistes, mais aussi à celle de personnalités socialistes et laïques qui figuraient pourtant dans la majorité gouvernementale de Centre-gauche. Tristano Codignola dénonça par exemple la disproportion entre les projets du ministre et l'espoir de renouveau qui régnait dans le pays. En septembre 1965, la Conférence permanente des recteurs d'Université rejeta le plan du ministre. Le débat au Parlement, entamé fin 1967 seulement suite aux retards voulus par les socialistes, se poursuivit jusqu'au 8 février 1968 ne permettant que l'adoption des premiers articles du projet avant la fin de la IV^e Législature. Les professeurs d'Université largement représentés au Parlement contribuèrent à cet échec en s'opposant particulièrement aux dispositions concernant leur mode de recrutement ainsi qu'à la réglementation de leurs activités didactiques et de recherches. En outre, l'agitation des mouvements étudiants fut très vive pendant les discussions parlementaires du projet. Elles étaient dirigées contre un pouvoir académique considéré comme dépositaire de l'autoritarisme et contre une Université dénoncée comme l'instrument d'un esprit de subordination au pouvoir. Le décret-loi n°2314 du «plan Gui» échoua, victime d'un «ensablement politique» et le monde académique refusa de profiter de la contestation étudiante pour réformer le système universitaire. La circulaire ministérielle n°1231 se contenta d'envisager les possibilités de développement de l'autonomie universitaire dans le cadre de la législation en vigueur. Elle suggéra une participation plus active des étudiants au fonctionnement des Facultés, la mise en place progressive des Départements, une meilleure utilisation des assistants et un aménagement des sessions d'examen. En fait, les réformes des gouvernements de Centre-gauche avaient considéré le système scolaire comme un service social destiné à la formation d'une personnalité démocratique. La vocation d'orientation de l'enseignement l'avait emporté sur ses finalités intellectuelles.

Pendant la V^e Législature (juin 1968-mai 1972), les ministres démocrates chrétiens de l'Instruction publique furent confrontés à un nouveau climat politique qui ignorait les illusions réformatrices de la période précédente. Le ministre Gian Battista Scaglia (24 juin-12 décembre 1958) du deuxième gouvernement Leone était un enseignant. Député de Bergame, il avait siégé dans la Commission de l'Instruction publique et des Beaux Arts pendant les trois premières législatures de la République. Il avait même occupé le sous secrétariat d'Etat à l'Instruction publique de 1954 à 1959 dans des gouvernements présidés par Fanfani, Scelba, Segni et Zola; mais son projet de loi «Provvedimenti urgenti per l'università» se contenta de reprendre quelques unes des mesures du décret 2314 de son prédécesseur. Le décret-loi n°612 «Riforma dell'ordinamento uni-

versitario» qui fut soumis au Parlement par le ministre Mario Ferrari Aggradi du gouvernement Rumor (17 avril 1969) en faisait autant au sujet des Départements et du Doctorat, sans aller plus loin. L'autonomie universitaire était au centre du décret qui prévoyait le recrutement de «chercheurs» universitaires. Ils signaient un contrat de 5 ans, prolongé de 2 ans pour ceux qui avaient obtenu un doctorat. Le décret-loi n° 612 fut dénoncé par les communistes qui lui reprochaient de ne pas reconnaître le rôle des étudiants dans les universités. Il créa de profondes divergences au sein de la Démocratie chrétienne dont la direction fit part de sa perplexité devant la suppression des Facultés (23 février 1971). Il fut rejeté par l'A.N.P.U.R., une association de professeurs d'université qui condamna toute participation des étudiants et des enseignants non titulaires à la direction des établissements (février 1971). Le Syndicat National des Ecoles (C.G.I.L.) condamna un projet qui ne s'en prenait pas à l'esprit de caste de l'enseignement supérieur. Lors d'un débat à la Chambre des Députés, Luigi Gui lui reprocha une conception de l'autonomie qui privait le ministère de toute possibilité d'intervention dans la direction des universités.

Oscar Luigi Scalfaro devint ministre de l'Instruction publique dans le gouvernement Andreotti investi le 26 juin 1972. On aurait pu s'attendre à de fortes initiatives de la part de ce magistrat formé à l'école de la F.U.C.I. de Montini et Righetti pendant les années 1930 et qui avait été l'artisan de la condamnation de Leopoldo Zurlo, le censeur fasciste du théâtre; mais il n'en fut rien et Scalfaro s'empessa de retirer le projet de son prédécesseur. En fait, le décret-loi 612 ne fut pas seulement victime de la crise traversée par la coalition de Centre-gauche. Il tomba aussi sous les coups de certains intérêts qu'il menaçait dans l'Université. Entre temps, les socialistes avaient pris plusieurs initiatives en attendant une réforme globale de l'Université. Codignola obtint l'adoption de la loi n° 910 concernant des «Provvedimenti urgenti per l'Università» (11 décembre 1969). La «loi Codignola» prévoyait un accès pour tous à l'Université, mais sans fournir les moyens nécessaires pour y parvenir. Elle autorisait les étudiants à proposer un plan de leurs études à leurs enseignants et cette disposition démagogique ne fit que jeter la confusion dans les universités. Une autre «loi Codignola» (n° 924) «Nuovi provvedimenti per l'Università» (30 novembre 1970) s'attaqua à juste titre à la prolifération des universités. Les Instituts académiques se multipliaient en effet à l'initiative des groupes dirigeants et des forces politique locales. La «loi Codignola bis» s'efforçait de freiner un mouvement que la Démocratie chrétienne rechignait à dénoncer par crainte de perdre des électeurs. Elle exigeait que toute création d'un nouvel institut obéisse à une loi. Par contre, elle supprimait les examens d'habilitation à la libre docence dans l'attente d'une réforme globale du recrutement des universitaires, contribuant à semer le désordre dans ce domaine. Le nombre de professeurs d'Université passa de 2 468 à 25 531 (dont 21 144 chargés de cours) entre 1964 et 1972 pendant que le nombre d'étudiants n'augmentait que de 45%.

Le démocrate chrétien Franco Maria Malfatti occupa le ministère de l'Instruction publique pendant 5 gouvernements successifs de juillet 1973 à mars 1978. Député de Pérouse, il avait quitté son mandat parlementaire pour présider une commission européenne. Il mena une politique réformatrice modérée face aux protestations persistantes des étudiants et au malaise grandissant des enseignants. Malfatti commença par imposer une formation universitaire à tous les enseignants, y compris aux instituteurs (loi du 3 juillet 1973, n° 477). Au-delà de cette mesure consensuelle, la «loi Malfatti» (n°766) du 30 novembre 1973 se contenta de dispositions urgentes pour l'Université. Elle précisa le rôle des régions et de l'Etat dans la création de nouveaux instituts d'enseignement supérieur afin de décongestionner les universités surpeuplées et elle fixa le nombre d'étudiants; mais la loi fut surtout une opération politique destinée à obtenir un consensus politique avec la création de 7 500 nouveaux postes de professeurs d'Université entre 1973 et 1976. Malfatti conclut également un accord avec les syndicats sur la réforme des organisations didactiques et la répartition du rôle de l'Etat et des régions dans la direction des universités. Certes, il organisa un doctorat en 4 ans, premier pas de la carrière universitaire; mais la «loi Malfatti» laissa de côté des sujets brûlants comme les Départements au sein des Facultés, le *numerus clausus* et la valeur des titres universitaires. Elle ne fut d'ailleurs que partiellement appliquée. La précarité universitaire persista ainsi que le déclin de la qualité des enseignants.

A l'automne 1977, le nouveau climat né du rapprochement politique entre la Démocratie chrétienne et les communistes permit l'adoption de la loi n°808 (25 octobre 1977) sur les bourses d'études allouées aux étudiants et sur la décentralisation administrative; mais le congrès de l'U.S.P.U.R. (février 1978) montrait que les professeurs restaient attachés au caractère national de l'Université et refusaient sa régionalisation. Ils réclamaient une définition précise de leur fonction didactique et de leur pouvoir de décision dans leur établissement. Le Conseil National des Universités demandait la création d'un ministère des universités et de la recherche scientifique, distinct de celui de l'Instruction publique, et préconisait l'instauration d'un concours de recrutement au premier niveau de la carrière universitaire. Le ministre de l'Instruction publique du 4^e gouvernement Andreotti (mars 1978) Mario Pedini s'informa des conclusions du comité sénatorial de Vittorio Cervone avant de fixer sa ligne politique. La «bozza Cervone» (novembre 1978) recommandait une plus large participation des étudiants et des chargés de cours aux conseils d'université ainsi qu'une programmation de la création de nouvelles universités en liaison avec les régions. Elle suggérait la création de 4 titres universitaires: le diplôme, la licence, la spécialisation et le doctorat de recherches. Le texte fut discuté au Sénat, quelques articles étant seulement adoptés. Il fut vivement critiqué par le secrétaire du Parti Socialiste Italien (P.S.I.) Bettino Craxi qui le définît comme «le texte le plus arriéré de ces dernières années». Le décret n° 642 (21 octobre 1978) du ministre

Pedini se contenta de quelques mesures transitoires pour le personnel universitaire; mais il se heurta à l'opposition de groupes étrangers à la «solidarité nationale» (Radicaux, sociaux-démocrates et néo-fascistes), du monde académique et des syndicats. Toutefois, le projet «Pedini due» n° 817 (23 décembre 1978) devint la loi du 19 février 1979 qui insistait sur l'instauration d'un concours de recrutement des professeurs d'Université.

Le premier gouvernement de Francesco Cossiga inaugura la VIII^e Législature de la République, avec une majorité constituée par la Démocratie chrétienne, la parti libéral et le parti social-démocrate. Le ministère de l'Instruction publique incombait à Salvatore Valitutti, un universitaire très sensible aux thématiques de l'éducation et aux problèmes posés par la «révolution de la jeunesse». Valitutti était plus attaché à la valeur des enseignants et à la qualité de leurs enseignements qu'au rôle économique et social de l'école italienne. Il s'était prononcé contre l'école unique au premier cycle de l'enseignement secondaire, attribuant à son égalitarisme niveleur la responsabilité du chômage des jeunes. Valitutti inaugura son bref ministère avec un double objectif. D'une part, le décret-loi n°535 (31 octobre 1979) «Proroga dei termini previsti dal decreto legge 23 dicembre 1978, n° 817» prolongea de deux mois les rapports professionnels dans les académies. D'autre part le projet de loi n°810 (29 octobre 1979) précisa le statut juridique et économique des enseignants universitaires. Ces dispositions préliminaires annonçaient le décret-loi n° 382 (juillet 1980) qui réorganisait la carrière universitaire afin de résoudre le problème de la précarité des enseignants non titulaires et de favoriser le recrutement au mérite. La loi «Riordinamento della docenza universitaria relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica» obéissait à deux lignes directrices. D'une part, elle reconnaissait la nécessité de nouvelles institutions comme le Département et le Doctorat sans démanteler le système en place et d'autre part elle veillait à ne pas mécontenter les enseignants. La loi affirmait le caractère national des universités et elle renforçait le rôle de l'Etat qui fixait tous les 4 ans le plan de leur développement. Elle proclamait la pleine liberté des professeurs titulaires dans le choix de leurs enseignements et consolidait leur rôle dans l'université en le distinguant clairement de celui des professeurs associés. Ils pouvaient par ailleurs exercer une autre activité professionnelle en choisissant entre le régime «à temps plein» et celui «à temps défini»; mais leur production scientifique était contrôlée et ils étaient tenus de présenter tous les 3 ans au conseil de leur Faculté un rapport sur leurs activités. La loi créait enfin la catégorie des «chercheurs», sorte d'enseignants universitaires en formation. Ils ne pouvaient enseigner ce qui souleva des protestations, mais jouissaient d'une plus grande autonomie que les assistants. En 1985, l'Université italienne comptait 9 000 professeurs titulaires, 18 000 professeurs associés et 28 000 assistants ou assimilés. Les 2/3 d'entre eux n'avaient jamais passé de concours. La loi de Valitutti nous paraît être la plus équilibrée; mais les années 1980 furent fortement empreintes de

pédagogisme, l'intérêt se déplaçant des connaissances et de la qualité des enseignements vers les méthodes destinées à les dispenser.

L'ouvrage de Luigiaurelio Pomante ne se contente pas d'une analyse très fouillée des dispositions législatives concernant l'Université italienne entre 1950 et 1980. Son étude est profondément immergée dans les débats politiques complexes d'une démocratie parlementaire particulièrement active. Elle tient compte des mouvements sociaux et culturels d'une période agitée, sans omettre le contexte économique et financier du pays.

Giuseppe Lombardo Radice e le lezioni di didattica. Una nuova rilettura critica

Giorgio Chiosso
Professor Emeritus
University of Torino (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Evelina Scaglia
Department of Human and Social
Sciences
University of Bergamo (Italy)
evelina.scaglia@unibg.it

Matteo Morandi
Department of Humanities
University of Pavia (Italy)
matteo.morandi@unipv.it

Simone Di Biasio
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
simone.dibiasio@uniroma3.it

Giuseppe Lombardo Radice and the teaching lessons. A new critical reading

ABSTRACT: This paper aims to present the reflections of various authors on the critical re-edition edited by Lorenzo Cantatore, of the Giuseppe Lombardo Radice's work *Lezioni di didattica e ricordi di esperienze magistrale*. This text, focused on educational and didactic issues, was written in the cultural scenario of late Positivism and in the background of a lively pedagogical season. Starting from the re-reading of Lombardo Radice's work, Cantatore proposes a new and in some ways not traditional reflection, full of interesting critical insights.

EET/TEE KEYWORDS: Giuseppe Lombardo Radice; Teaching lessons; Pedagogy; Italy; XX Century.

Giorgio Chiosso

Nella rivalorizzazione dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice in corso da qualche tempo dopo un ingiusto oblio durato – almeno dal punto di vista della pedagogia accademica – per alcuni decenni, giunge ora il prezioso dono della ristampa della prima edizione dell'opera più nota e più significativa del pedagogista catanese: *Lezioni di didattica e ricordi di esperienze magistrali*. L'ha curata Lorenzo Cantatore e fa seguito alla riedizione recente di un altro testo lombardiano, *Come si uccidono le anime*¹, riproposta sempre per iniziativa del docente romano, l'una e l'altra accompagnate da pregevoli introduzioni.

Per cogliere l'importanza di quest'opera – scritta tra il 1911 e il 1912, pubblicata nel 1913 – bisogna almeno far cenno allo scenario culturale tardo positivistico entro cui il saggio di Lombardo Radice si poneva in contro tendenza con la pedagogia del tempo.

Dove si collocasse il baricentro della pedagogia scolastica d'inizio secolo ce lo dice lo stesso Lombardo Radice in un ampio articolo apparso sulla «Voce» di Prezzolini nel dicembre 1912. Al metodismo positivistico e neo herbartiano allora dominante sulla scena scolastica e didattica anche italiana lo studioso catanese nulla concedeva: i pedagogisti che si ispiravano a Spencer, Ardigò e Herbart erano definiti «filosofi falliti», ripetitori di un «sapere raccoglitticcio, cavato dalla fisiologia, dall'igiene, dalla psicologia, da quell'altro guazzabuglio che è stata la sociologia». Nessuna raccolta di «dati estrinseci», poteva conferire «ad una conoscenza quella verità dalla quale dipende l'essere o no scienza che soltanto la filosofia è in grado di assicurare».

La pretesa di porre alla base dell'agire educativo i «dati scientifici» era «ciarlatanesca, infeconda», frutto dell'illusione di poter dare veste scientifica alle verità basate sulla banale constatazione del «fatto» eretto a criterio orientatore. Ne derivava, sempre stando all'analisi di Lombardo Radice, che la scuola si riduceva a «imbottire le teste con nozioncine», preoccupata di essere più utile (nel senso di rappresentare un serbatoio permanente di informazioni schematicamente memorizzate da impiegare secondo modalità ripetitive) che formatrice di coscienze ricche di ideali, più interessata a «svolgere il programma» che a tenere conto della vita del reale protagonista della quotidianità scolastica, l'alunno, e della realtà nella quale cresceva².

Le *Lezioni di didattica* capovolgevano questo paradigma: fin dalle prime pagine Lombardo Radice si schierava in radicale alternativa al metodismo dei De Dominicis e dei neo herbartiani pilotati dall'allora potente ministro dell'I-

¹ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, edizione critica a cura di Lorenzo Cantatore, Pisa, Edizioni ETS, 2020.

² G. Lombardo Radice, *Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione italiana*, «La Voce», 19 dicembre 1912.

struzione Luigi Credaro. Il pedagogista siciliano si affidava ad altri principi pedagogici e a una visione meno rigida e più libera dell'azione scolastica, attenta alla concretezza dell'esperienza degli scolari, alla collaborazione tra maestro e alunno, alla valorizzazione delle risorse personali anteposte al disciplinamento dei comportamenti, alla «critica didattica» come antidoto al maestro ripetitore di sé stesso.

Alla impostazione della pedagogia cosiddetta «scientifica» organizzata e predeterminata nei minimi dettagli che i maestri avrebbero dovuto diligentemente soltanto mettere in atto, Lombardo Radice opponeva, detto in breve, la gioia di insegnare e di imparare direttamente dalla vita, puntando sulla creatività degli insegnanti e favorendo la vitalità degli allievi stessi.

Quale sia stata la radice filosofica di questa nuova visione educativa è ormai risaputo e studiato da tempo. Alla base della critica a un positivismo ormai tardivo e ripetitivo stava su un piano generale l'insegnamento spiritualistico e anti deterministico (all'insegna della libertà dello Spirito) di Giovanni Gentile vissuta in presa diretta con l'amico-collega nelle varie esperienze condivise nei primi anni del secolo (*in primis* la rivista «Nuovi Doveri») entrambi impegnati a fornire all'Italia insegnanti nuovi capaci di formare negli allievi con la loro docenza e con il loro esempio – per l'appunto attraverso l'esercizio di «nuovi doveri» – una matura coscienza coerente e fedele con la storia e le tradizioni nazionali.

Ma oltre questa comune battaglia entro cui le *Lezioni di pedagogia* vanno sicuramente poste, esse contengono aspetti più reconditi su cui richiama l'attenzione Cantatore nella sua bella e originale introduzione che consente di aver più chiaro e dettagliato il contesto nel quale il libro prese fisionomia, le intuizioni che ne sono alla base, le suggestioni raccolte in varie direzioni, spesso originalmente elaborate e soprattutto l'esito di collaborazioni di varia natura, in primo luogo quelle legate alla straordinaria intesa coniugale e professionale con la moglie Gemma Harasim, anche lei maestra ricca di entusiasmo e di estro.

Cantatore si pone infatti – come un abile detective – alla ricerca (e alla scoperta) delle influenze non solo culturali generali (le premesse per così dire teoriche) delle *Lezioni*, ma anche e soprattutto delle sollecitazioni letterarie e vicende biografiche e scolastiche che incidono nella formazione della sua visione educativa e che gradualmente (a partire da un testo ancora molto gentiliano come *Il concetto dell'educazione e le leggi della formazione spirituale* del 1911) concorrono a dare forma e sostanza alla pedagogia di Lombardo Radice. Così, senza rinunciare a tenere conto dell'influenza di Giovanni Gentile e dell'idealismo filosofico, lo sguardo si apre, per esempio, agli apporti di quella rete di maestri via via sempre più ampia che lo circonda e gli offre continui spunti innovativi che egli accumula nel suo archivio didattico, Cantatore scova inoltre anche qualcosa di più intimo e personale che spiega la freschezza delle *Lezioni*

di didattica. In questa lettura originale della sedimentazione dello scritto lombardiano sta l'aspetto più intrigante e nuovo del saggio del docente romano.

Una prima indicazione riguarda la collocazione non solo strettamente pedagogica delle *Lezioni* posta e indagata all'intreccio tra letteratura, filosofia, miglioramento della vita dei «cafoni» (influenza l'amicizia con Salvemini). Cantatore prospetta con fondati argomenti la tesi che il volume lombardiano sia il frutto e la testimonianza al tempo stesso «di quel crocevia di tensioni, contraddizioni e ribellioni fra ricerca scientifica, speculazione filosofica, modelli sociali, esperienze esistenziali e linguaggi dell'io che danno avvio al XX secolo e che qui si avviano intorno alla figura del bambino (con la sua innocenza, con il suo primitivismo) quale nuovo idolo dell'umanità adulta, soggetto sociale e culturale dotato finalmente di una sua propria identità»³.

Di conseguenza la scuola – «grande imputata», ma anche «inesauribile fonte di utopia» – non può che essere pensata come un semplice luogo di prima alfabetizzazione nel quale prevale figura dell'insegnante formato attraverso una metodologia predeterminata. La scuola è invece un luogo da concepire come un'«opera d'arte»: se ben valorizzata essa è sintesi di ragione e sentimento, vincolo e riscatto, arte e scienza, laicità e spiritualità, libertà e autorità. Insomma un luogo vitale, nel quale lo scolaro entra nella vita, non in modo artificioso o pedantesco, ma attraverso la vita (non a caso la celebre collana voluta da Lombardo Radice presso l'editore Battiato è proprio intitolata «Scuola e vita»).

A partire da questa premessa l'introduzione di Cantatore si dipana attraverso una lettura inedita – e anche poco ortodossa rispetto alle analisi consolidate nel tempo e generalmente acquisite dalla storiografia – delle *Lezioni*, la denuncia dell'infedeltà della pedagogia «pargoleggiante», la polemica contro il didatticismo e il nozionismo, l'esaltazione del rapporto affettivo e normativo maestro-scolare, l'importanza delle esperienze autobiografiche tra cui spicca in specie il già richiamato rapporto con la moglie Gemma. La corrispondenza con Gemma, finora inedita, merita una sottolineatura particolare perché può essere considerata il vero e proprio laboratorio attraverso il quale viene ordita la trama e infine prendono forma le *Lezioni*. La testimonianza del figlio Lucio, che si autodefinisce, come un inconsapevole oggetto di «esperimento pedagogico», costituisce, a sua volta, un altro documento prezioso per cogliere in Lombardo Radice non solo il padre premuroso e il pedagogista esperto, ma anche il maestro che sa fare scuola.

La chiave d'accesso al mondo pedagogico lombardiano proposta dal curatore è il romanzo di Arturo Graf, *Il Riscatto* (1901). Il protagonista reagisce all'armamentario pedantesco della sua educazione giovanile opponendovi «una nuova verità» e cioè che l'uomo per essere davvero libero è consapevole e,

³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Secondo la prima edizione del 1913, Introduzione e cura di L. Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, p. 8.

dunque, davvero educato nel senso pieno di questa espressione (e non solo alfabetizzato), «deve conoscere a fondo sé stesso, aver tutto il computo delle sue forze, spiati i moti, scorti i difetti del suo meccanismo interiore»⁴.

«Io credo – annota il protagonista del romanzo – che nei primi anni della giovinezza lo studio severamente metodico nuoccia più che non giovi, e che lo spirito, quand'è nel buono del crescere, deve aver agio di muoversi e di esercitarsi liberamente, cimentando e misurando tutto sé stesso, dando campo di manifestarsi a quelle, dirò così, affinità elettive che occultamente si formano in esse». Temi poi riproposti nella commedia – la cui lettura è ritenuta da Lombardo Radice di grande giovamento per gli insegnanti – che ha come protagonista il maestro Flachsmann. Il maestro protagonista della *pièce* si sforza di rendere viva la sua scuola entrando in fatale collisione con la metodicità pedantesca del direttore scolastico fedele seguace dell'herbatismo (il testo della commedia non a caso aprì la già ricordata collana «Scuola e vita»⁵).

Al fascino esercitato dall'analisi filosofica attraverso la lettura dei testi di Giovanni Gentile e alla partecipazione alla battaglia antipositivistica sulle pagine della «Critica» crociana e alla militanza della «Voce» di Prezzolini con cui fu a lungo in stretta e complice relazione⁶, Lombardo Radice associa un vigile senso della realtà e la capacità di mediare tensione spirituale e risposte concrete. Da qui scaturisce una pedagogia che non si ferma a descrivere ciò che «dovrebbe essere», ma si confronta con ciò che «potrebbe essere» e, soprattutto, con ciò che avviene quotidianamente tra i banchi di scuola, nella relazione umana tra il maestro e i suoi allievi, nella interiorizzazione di quelle norme basilari che nel linguaggio scolastico sono ricomprese nell'espressione «disciplina» che non può essere realmente tale se non si compie nell'ottica della reciproca collaborazione nella quotidianità dell'aula.

Le *Lezioni* sono intrise di esperienze di vita reale di natura e di origine diverse; l'esperienza diretta accumulata da Lombardo Radice durante i suoi primi anni di insegnamento, i contatti diretti con alcuni maestri destinati e diventare ben presto i suoi primi estimatori e promotori della sua pedagogia (quelli che altrove ho indicato come i «lombardiani»: basta pensare al nucleo magistrale raccolto intorno alla piccola, ma importante, rivista «La Nostra Scuola» non casualmente avviata a Firenze con l'aiuto di Prezzolini sotto lo sguardo benevolo e interessato del pedagogista siciliano proprio nello stesso anno in cui vedono la luce le *Lezioni*). E ancora: la stima per il lavoro intrapreso tra i contadini da Felice Socciarelli, i contatti con Amalia Mozzinelli e Dino Provenzal, le maestre

⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁵ O. Ernst, *Flachsmann l'educatore*, Catania, Battiato, 1914, tradotta da Amalia Mozzinelli, amica di famiglia dei Lombardo Radice.

⁶ Si veda l'epistolario raccolto in I. Picco, *Militanti dell'ideale. G. Lombardo Radice e G. Prezzolini*, Locarno, Armando Dadò editore, 1991.

di Fiume, già colleghe di Gemma, l'educazione in famiglia dei figli e molto altro ancora.

Annota a questo riguardo Cantatore: «Le *Lezioni di didattica* sono ricche di passaggi dove l'autore, menziona un episodio di vita, attinge a un ricordo, riporta esperienze sue o altrui [...], recupera insomma, dall'immenso serbatoio della memoria fatto di situazioni, gesti, volti e parole, scene d'infanzia e tutto quel vissuto educativo che egli considera materia prima della 'critica didattica', basata sulla riflessione costruttiva intorno a esperienze e documenti resi vivi attraverso il dispositivo della memoria»⁷.

Lombardo Radice aveva la non comune sensibilità di intuire quali erano le «buone pratiche» che gli giungevano da varie parti e, come un bravo ed esperto artigiano, sapeva assimilarle, rielaborarle e rilanciarle in modo che diventassero patrimonio di un numero sempre più ampio di maestri e maestre. Intangibile era la sua convinzione che il cambiamento scolastico fosse un processo graduale, che nessun decreto ministeriale poteva guidare (al massimo poteva porre le condizioni perché il meglio non soccombesse sconfitto dal peggio) e che si sviluppava nel tempo a macchia di leopardo, trainato non tanto o non solo da buoni libri di pedagogia, ma da minoranze attive e coraggiose che mettevano a disposizione di tutti quello che oggi si è soliti definire il loro capitale innovativo.

Nelle note autobiografiche stese nel 1926 nella *Lettera alla signorina Rotten* Lombardo Radice stesso indicò la sua «idea dominante» nel proposito di «collegare i buoni sforzi degli educatori italiani e di far penetrare nella scuola comune, nelle famiglie un orientamento educativo più rispettoso della creatività del fanciullo»⁸. Già nel 1909 Prezzolini lo descriveva nel suo *Diario* come un grande federatore di idee e di persone: «un tipo sacerdotale, serio e buono, vera fede e pieno di calore, con grande praticità di mente... Ha fatto tanto per scuola e professori. Che lavoro di carteggio. Ora è in relazione con tutti gl'insegnanti buoni, nulli, corrotti, indifferenti»⁹, concetti ripresi più tardi nel profilo steso nel 1922: «Egli insegna pedagogia in tutta l'Italia, e i suoi discepoli sono tante centinaia che non starebbero in nessuna aula, per quanto magna, dei nostri Istituti di studi superiori. Quando penso a lui... non posso pensarlo che nell'atto di insegnare, ammaestrare, propagandare, diffondere, perorare, convincere, combattere, persuadere»¹⁰.

Nella parte conclusiva dell'introduzione Cantatore pone l'interrogativo sulla permanenza della pedagogia di Lombardo Radice nella vita scolastica italiana. Penso che in proposito si debba parlare di una eredità scandita in due tempi.

⁷ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Secondo la prima edizione del 1913, Introduzione e cura di L. Cantatore, cit., p. 28.

⁸ *Lettera alla signorina Rotten*, in G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica*, a cura di L. Stefanini, Torino, Sei, 1927, p. 66.

⁹ G. Prezzolini, *Diario 1900-1941*, Milano, Rusconi, 1978, p. 86.

¹⁰ Id., *Amici*, Firenze, Vallecchi, 1922, pp. 63-64.

Concordo con la tesi del curatore sulla notevole influenza *post mortem*, documentata nell'immediato dopoguerra e almeno fino ai primi anni '60 dalla continua riedizione di molti dei suoi libri, dal loro impiego nella formazione dei maestri e anche in molti corsi di pedagogia nelle ex Facoltà di Magistero. Da qui in poi i testi lombardiani cominciarono a evaporare oscurati dalle psicopedagogie anglosassoni, in particolare quelle intrise di un didatticismo metodico immerso nell'ideologia della programmazione curricolare e della valutazione tassonomica.

Si trattava di pratiche didattiche che, con tutta la prudenza che si deve usare in sede storica quando si propongono confronti a distanza di tempo, nel privilegiare il «prodotto» da raggiungere anziché il «processo» da vivere in presa diretta, erano in sostanza parenti stretti di quel metodismo d'inizio Novecento così severamente criticato dal pedagogista siciliano.

Ma Lombardo Radice non scomparve, nonostante le apparenze e i silenzi dell'accademia (salvo poche e isolate voci), neppure negli anni successivi – il secondo tempo della sua eredità, certamente meno evidente del precedente – quando venne posto il silenziatore ai suoi scritti. La sostanza della sua visione educativa continuò tuttavia a fornire fasci di luce per quei maestri e maestre che, integrandola e talora meticcianandola con altre impostazioni ideali e altre metodologie (come, ad esempio, le tecniche Freinet e la valorizzazione della ricerca come centro dell'apprendimento) continuarono a far tesoro della sua idea di bambino, di scuola come centro di vita comunitaria, di insegnamento inteso come un insieme di azioni didattiche centrate sulla potenziamento del capitale non solo cognitivo, ma anche creativo e critico dell'alunno.

Insomma credo si possa ragionevolmente sostenere che anche dopo gli anni '60 la scuola disegnata da Lombardo Radice nelle pagine delle *Lezioni di didattica*, al netto dei suoi tratti più esposti al trascorrere del tempo e di un linguaggio sempre più distante dalle vulgate pedagogiche correnti, continuò ad alimentare la vita professionale almeno degli insegnanti che seppero resistere all'omologazione del proceduralismo didattico e del conformismo dettato dall'idea che la scuola debba essere funzionale all'utilità economica.

Evelina Scaglia

La «Signora Didattica» di Lombardo Radice: così è intitolata l'introduzione di Lorenzo Cantatore alla recente riproposizione dell'*editio princeps* delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Giuseppe Lombardo Radice, nella collana «Educatori di ieri e di oggi» delle Edizioni Conoscenza di Roma. Si tratta di una scelta in linea con gli esiti dell'ultima frontiera di studi

sull'autore catanese¹¹, dai quali è emerso come la sua originale concezione della didattica fosse il frutto della feconda e reciproca collaborazione con la moglie Gemma Harasim, già maestra nella natia Fiume e come altri insegnanti di inizio Novecento particolarmente interessata a rinnovare la scuola elementare attraverso l'introduzione di nuove pratiche di insegnamento-apprendimento, a partire da quello linguistico¹².

Il richiamo non è casuale, poiché le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* – licenziate da Giuseppe Lombardo Radice il 20 novembre 1912 e pubblicate nel 1913 – rappresentarono il “trampolino di lancio” di una nuova prospettiva pedagogica e, al contempo, di una rinnovata pratica didattica, che si contraddistinsero per il solido legame di interdipendenza fra la valorizzazione dell'*ars magistralis*, un'inedita teoria della scuola e una visione della relazione educativa colta nella sua concretezza unitaria, del tutto distanti dalla tradizione positivista. Lo stesso titolo *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, che si scostava dalle consuete titolazioni dei manuali di metodica per la formazione magistrale, racchiudeva in sé simbolicamente l'interesse del poco più che trentenne studioso siciliano di voler proporre un sistema pedagogico innovativo, fondato su un'operazione volta alla “nobilitazione” della didattica, che da mera metodica precettistica e astratta era riconosciuta nella sua natura di arte personale di ogni maestro e di ogni maestra, capace di costituire il motore di un nuovo modo di “fare” scuola, ma anche di “concepire” la scuola e l'educazione.

La «signora Didattica» consentì di porre sul piatto della bilancia, con decenni di anticipo, temi che avrebbero contribuito ad un processo di “svecchiamento” delle riflessioni pedagogiche attorno alla scuola e ai processi di insegnamento-apprendimento, ma anche della formazione magistrale iniziale e *in itinere*. Si pensi, per fare soltanto alcune esemplificazioni dei territori esplorati in maniera “pionieristica” da Lombardo Radice, allo studio della «materialità scolastica» e degli «oggetti pedagogici» presenti comunemente nelle aule, ad una formazione degli insegnanti configurata come formazione pedagogica «con» gli insegnanti, alla ricerca didattica condotta *on the job* attraverso l'adozione di pratiche riflessive in corso d'azione, al valore pedagogico delle discipline di stu-

¹¹ Si rimanda in particolare a: L. Cantatore, *La «poesia dell'intelligenza». L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice. Con lettere inedite*, «CQIIA rivista- Formazione, lavoro, persona», n. 32, 2020, pp. 10-24; Id., *The education of children in the Lombardo Radice household*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Berlin, Peter Lang, 2023, pp. 23-35.

¹² Sulla figura di Gemma Harasim (1876-1961), si vedano: N. Sistoli Paoli, *Da Fiume a Firenze: l'esperienza di Gemma Harasim*, in R. Pertici (ed.), *Intellettuali di frontiera: triestini a Firenze, 1900-1950*, Firenze, Olschki, 1985, Vol. II, pp. 457-475; G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, intr. e cura di N. Sistoli Paoli, Roma, Aracne, 2009; F. Borruso, *Harasim Lombardo Radice Gemma*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. I, pp. 703-704.

dio e al rinnovamento epistemologico delle stesse come «mezzi di ricerca», alla sperimentazione educativa come valorizzazione pedagogica dell'*ex-perientia*, ma anche alla scrittura professionale come forma di narrazione in grado di promuovere *léghein* e di legittimare un nuovo profilo magistrale. Quest'ultimo, del tutto lontano dalla rappresentazione stereotipata dell'insegnante come funzionario o come mestierante, era descritto ricorrendo alle immagini del maestro «artista», uomo di cultura e di ricerca, e del maestro «del popolo» e «di bambini», la cui spina dorsale era costituita da una preparazione pedagogica e didattica unitaria, in grado di suffragare un protagonismo attivo nel processo di riforma interiore del sistema scolastico nazionale, da tempo considerato nella sua natura di «questione nazionale»¹³.

Nella prefigurazione e nella prima esplorazione di questi diversi campi di azione e di riflessione, che per certi versi rappresentarono – sul duplice piano epistemologico e metodologico – veri e propri *passages du Nord-Ouest*¹⁴ di una pedagogia non timorosa di riconoscere il necessario valore e il conseguente spazio alla didattica, Giuseppe Lombardo Radice seppe trasformare in un punto di forza, anziché di svantaggio, la presunta debolezza della sua teoresi filosofica, che egli stesso lamentava. In una lettera inviata all'amico e maestro Giovanni Gentile il 30 novembre 1913, quando ormai era già avvenuta la pubblicazione sia delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* sia del primo volume del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, scrisse: «sono scontento. Mi par di rimanere alla superficie del problema educativo, malgrado l'ardore che mi prende quando scrivo di scuola e incito altri a studiare. Temo che il mio ardore sia più poesia che filosofia; e mi difendo da me, come da un nemico». In una successiva missiva del 26 marzo 1914, inviata a Gentile dopo la pubblicazione di una sua recensione alle *Lezioni di didattica* ne «La Critica»¹⁵ di Benedetto Croce, Lombardo Radice affermò: «il difetto della mia pedagogia è appunto di essere *pedagogia* ancora un po' troppo»¹⁶.

Eppure, nonostante queste remore, uno degli aspetti, che più di altri, va annoverato come emblema dei *passages du Nord-Ouest* compiuti dallo studioso catanese con il volume del 1913 fu l'introduzione di una nuova categoria pedagogica, quella di «ricordo dell'esperienza magistrale», che era anche una

¹³ Una consapevolezza maturata da Lombardo Radice fin dagli anni giovanili, come si può evincere dal suo primo articolo nella neonata rivista «Nuovi Doveri»: G.L.R., *Riforma di scuola, o riforma d'insegnanti?*, «Nuovi Doveri», n. 1, 1907, pp. 6-7.

¹⁴ La categoria di *passage du Nord-Ouest* è tratta da: M. Serres, *Le Passage du Nord-Ouest: Hermès V*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, pp. 15-25.

¹⁵ Cfr. G.G., *Recensione a G. Lombardo Radice, Teoria e storia dell'educazione: Il Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913, «La Critica», n. 12, 1914, pp. 147-153.

¹⁶ Entrambi gli stralci delle lettere di Giuseppe Lombardo Radice a Giovanni Gentile sono riportati e commentati da: H.A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Roma, Biblioteca Scientifica Fondazione Ugo Spirito, 1996, p. 90.

nuova forma di scrittura professionale e di studio *ante litteram* delle memorie individuali di scuola raccolte all'interno dei *teachers' egodocuments*. Si trattava di una novità assoluta a livello nazionale e internazionale, che avrebbe costituito una sorta di "marchio di fabbrica" della pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice tanto da dare avvio, fra gli uomini di scuola che ne avrebbero seguito l'insegnamento, a una sorta di *traditio* «lombardiana»¹⁷, in grado di influire su alcune delle più feconde fucine pedagogiche italiane in anni complessi, come quelli compresi fra il Ventennio fascista, la fine della Seconda guerra mondiale e la Ricostruzione.

Giorgio Chiosso ha sottolineato, a tal proposito, che «senza i 'ricordi' non si capiscono le *Lezioni*»¹⁸. Lungo la medesima linea interpretativa, anche Lorenzo Cantatore ha messo in luce come il bacino di «volti, gesti e parole, scene d'infanzia e tutto quel vissuto educativo»¹⁹, di cui erano intrise le memorie presenti nei «documenti umani» raccolti da Giuseppe Lombardo Radice dalle mani dei maestri, costituì il terreno di coltura della futura pratica della «critica didattica»²⁰, a riconferma del fatto che «in *Lezioni di didattica* c'è tutto Lombardo Radice»²¹.

Nelle vesti peculiari di «pedagogista teorico-pratico»²², lo studioso catanese diede vita ad un'opera che, nel corso dei decenni successivi, si sarebbe dipanata come ricerca costante, difficile e mai scontata, di una saldatura fra teoria e prassi, in grado di superare definitivamente il didatticismo tardo-positivista e di tracciare vie inedite allo stesso neoidealismo. L'esercizio della «critica didattica», anche – ma non soltanto – nel terreno dei «ricordi di esperienza magistrale», che costituirono la seconda parte della monografia del 1913, rappresentò il

¹⁷ La categoria storiografica, riferita agli uomini di scuola (maestri, direttori didattici, scrittori per l'infanzia) «lombardiani», è stata introdotta da Giorgio Chiosso nel saggio: *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 127-138.

¹⁸ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019, p. 123.

¹⁹ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, secondo la prima edizione del 1913, introduzione e cura di L. Cantatore, cit., p. 28.

²⁰ Il concetto di «critica didattica» venne illustrato da Giuseppe Lombardo Radice in una relazione pensata per il VI Congresso Nazionale di Filosofia del marzo 1926, che venne sospeso a seguito delle contestazioni in aula avviate da Armando Carlini durante l'intervento di Francesco De Sarlo, intitolato *L'alta cultura e la libertà*. Quest'ultimo si rifaceva a un discorso di Arturo Labriola del 1896, di condanna dei limiti imposti dall'autorità politica alla libera espressione del pensiero. Il testo venne successivamente pubblicato con il titolo di *Pedagogia e critica didattica* nella rivista «L'Educazione Nazionale», n. 5, 1926, pp. 1-7.

²¹ H.A. Cavallera, *Giuseppe Lombardo-Radice. L'educazione come missione*, «Pedagogia e Vita», n. 2, 2010, p. 20.

²² Su questa definizione e le conseguenti implicazioni nell'ambito della riflessività pedagogica, si rimanda a: G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice pedagogista teorico-pratico*, in Id., *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 25-55.

volano di una nuova teoria e di una nuova pratica della riflessività pedagogica e fu una sorta di *fil rouge* fra le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* e *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, volume quest'ultimo pubblicato nel 1925. Si può, addirittura, definirlo come uno dei pilastri portanti su cui si erse quella svolta epistemologica e metodologica, capace di legittimare un'idea di scuola rinnovata attraverso una nuova disciplina delle mente frutto della formazione di un'inedita *cum-scientia* (=sapere condiviso) personale nei maestri e nei loro allievi, quasi a prefigurare *in nuce* il passaggio da una scuola elementare (di trasmissione "degli elementi") a una scuola primaria (di formazione delle dimensioni "primarie", ovvero costitutive di ciascuna personalità umana). Roberto Mazzetti ha evidenziato, a tal proposito, il graduale abbandono da parte di Lombardo Radice di un'idea di scuola come «prodotto della cultura nazionale» a favore di un'idea di «scuola serena»²³, ovvero di «scuola-vita» animata dai principi di bene, bellezza e verità.

L'intero processo fu ispirato dal desiderio del pedagogista siciliano di fare della didattica il «pilastro concettuale» del suo pensiero educativo, richiamando fra le tante figure quella particolarmente ammirata di Jan Amos Comenio²⁴, fra i primi a formulare nella *Didattica Magna* (1628) una pedagogia quale sapere organico in grado di suffragare il principio di istruzione universale, attraverso la proposta di un sistema scolastico configurato in ragione del naturale processo di apprendimento della persona umana dalla nascita fino ai 24 anni.

Lungo questa scia, nel suo impegno a favore della promozione e della divulgazione di esperienze di rinnovamento educativo intraprese da maestri sconosciuti all'interno di «scuole comuni»²⁵, Lombardo Radice non solo intese mostrare come le *Lezioni di didattica* rivivessero, quotidianamente, nel loro agire, ma mise a disposizione di tutti gli insegnanti, negli anni di maggiore fascistizzazione della scuola italiana, una pedagogia in grado di sostanziare un certo grado di libertà di azione e di indipendenza didattica²⁶. Una libertà e un'indipendenza che, dopo la sua morte improvvisa avvenuta nel 1938, avrebbero consentito ai «lombardiani» di proseguire la sua opera di rinnovamento pedagogico-didattico, che divenne anche opera di «democratizzazione» del popolo italiano negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale²⁷. Dietro tale scenario si celava,

²³ R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Bologna, Malipiero, 1958, pp. 231-239.

²⁴ L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, p. 167.

²⁵ L'azione di Giuseppe Lombardo Radice a favore delle «scuole comuni» fu particolarmente apprezzata anche da Adolphe Ferrière nel volume: *Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*, Paris, Flammarion, 1928, pp. 116-117.

²⁶ Si vedano le recenti argomentazioni offerte da Giorgio Chiosso nel volume: *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori Università, 2023, pp. 73-240.

²⁷ R. Sani, *Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World*

ancora una volta, una concezione della didattica come «organico raccordo» fra esperienza vissuta, cultura generale e visione del mondo²⁸.

Matteo Morandi

Che la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice, a più di un secolo dalla pubblicazione delle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), possa suscitare nel lettore un interesse ancor oggi attuale è forse l'implicito (e la sfida) da cui muove Lorenzo Cantatore, ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Roma Tre e direttore del Mused, il Museo della scuola e dell'educazione attivo nella capitale dal 1874. Del resto, lo stesso Cantatore, licenziando nel 2020 l'edizione critica di un'altra opera lombardiana, *Come si uccidono le anime* (Pisa, ETS), esplicitava con chiarezza il suo atteggiamento nei confronti di quest'ultima, affermando:

L'idea [...] è nata cedendo a due forti tentazioni, apparentemente in contrasto fra di loro. Da una parte si è sentito il desiderio di collocare il testo nel suo tempo e di restaurarlo filologicamente [...]. D'altra parte, visto il taglio militante delle sue pagine, è stato altrettanto forte il desiderio di considerare la forza concettuale anche nel dibattito attuale sulla pedagogia, sulla scuola e sull'educazione, sulla formazione di educatori e insegnanti. Insomma, ci troviamo di fronte a due programmi di lettura che, se affermano contemporaneamente (e in contraddizione fra loro) la necessità di distacco storico e l'urgenza di attualizzare, senz'altro condividono la carica emotiva che allo studioso occorre mettere in gioco percorrendo entrambe le prospettive, senza escludere l'obiettivo di farle convergere²⁹.

In senso ancor più partecipato, già nel 1980 Hervé A. Cavallera parlava di «inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice», intendendola nei termini «di un classico, in un mondo che non è più il nostro, ma al quale però non possiamo non guardare per ricominciare a procedere»³⁰. E appunto ai classici quali boe a cui riferirsi in un mare agitato, in preda a una crisi persistente (del pensiero, della cultura, dell'intera civiltà) stanno guardando in questi ultimi anni diversi editori italiani, interessati a riproporre anche in ambito pedagogico «I fondamentali», come s'intitola una recente collana coordinata da Massimo Bal-

War, in Id., *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018, pp. 175-197.

²⁸ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: critica didattica o didattica critica?*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. XI.

²⁹ L. Cantatore, *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cit., pp. 7-8.

³⁰ H.A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del Convegno internazionale di studi* (Roma, 28-30 settembre 1979), L'Aquila, Edizioni del Gallo cedrone, 1980, pp. 411-426, in partic. p. 425.

dacci, Maurizio Fabbri e Tiziana Pironi presso Avio Edizioni Scientifiche. Oltre a questa, ricordo «Le spighe. Scritture tra scuola e educazione» (ETS, diretta da Emiliano Macinai e Simonetta Ulivieri), «Classici dell'educazione» (Anicia, diretta da Francesco Mattei e Benedetto Vertecchi), «Classici della pedagogia» (Studium, diretta da Evelina Scaglia, Francesco Magni e Andrea Potestio), infine «Educatori di ieri e di oggi» (Edizioni Conoscenza, diretta da Francesca Boruso, Lorenzo Cantatore, Carmela Covato e Donatello Santarone), all'interno della quale esce appunto il presente volume.

Preceduto da una densa e gustosa introduzione di Cantatore, esso ripropone la prima edizione del libro datata 1913, più volte rimaneggiata dallo stesso Lombardo Radice fino al 1936³¹. A emergere, quasi in una sorta di ricontestualizzato *Pinocchio effect*³², è qui essenzialmente l'affascinante e coinvolgente metamorfosi della «signora Didattica» dalle sterili e meccanicistiche fattezze della metodica positivista alle vivaci sembianze di un sapere vivo, o meglio di un modo nuovo di fare scuola. «Della signora Didattica non sono gelosa – scriveva la moglie dell'autore, la maestra fiumana Gemma Harasim, nel pieno della genesi dell'opera –, anzi le voglio bene insieme con te» (p. 22). Sul ruolo di quest'ultima come vera e propria coautrice delle *Lezioni*, pienamente partecipe del progetto culturale che ad esse sottostà, Cantatore ci consegna appunto pagine documentatissime, che testimoniano la natura 'casalinga' dell'impresa («la faremo sta sicuro, prestissimo e bene appena saremo col cuore sereno; [...] io ho finito ieri [...] quel capitolo [...] e se potrò ne comincio oggi un altro: [...] io pure voglio aiutarti: ti dirò tutti i miei pensieri degli anni di scuola popolare, li ripenseremo insieme», *ibid.*).

Del resto, a conferma di tale dimensione plurale (quale distanza separa oggi al contrario, tanto sul piano della ricerca quanto su quello della formazione, il mondo dell'accademia da quello della scuola, la pedagogia «dei trattati» da quella «combattente», p. 203) valga per tutte la chiusa del *Congedo*, con cui Lombardo Radice saluta i lettori ribadendo il suo essere e voler restare nella scuola e per la scuola, «accanto ai maestri»³³. E di tali maestri, almeno di coloro che gli «favorirono notizie o [gli] dettero, in lettera e a voce, ottimi spunti, o [gli] procurarono libri», egli riporta un breve elenco (p. 368), cui sono da aggiungere i tanti 'pratici' citati nelle note al testo, come l'istriana Rica Blanda, antica collega di Gemma (p. 259). Conosciamo l'attenzione di Lombardo Radice per le numerose esperienze di 'didattica viva'³⁴ sparse per la Penisola e non

³¹ Quest'ultima è stata altrettanto recentemente riproposta, a cura di Maria Volpicelli, dall'editore romano Anicia.

³² Il riferimento è a S. Stewart Steinberg, *The Pinocchio effect. On making Italians (1860-1920)*, Chicago-London, University of Chicago Press, 2008.

³³ G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925.

³⁴ *Didattica viva* s'intitola, appunto, una raccolta di scritti di Lombardo Radice pubblicata

solo, dal Canton Ticino al Meridione d'Italia: mi pare possa appunto originare da qui la differenza principale rispetto all'impostazione gentiliana. Quel che cioè lo stesso Gentile rimprovera all'amico, in una lunga e peraltro abbastanza lusinghiera recensione sulla «Critica»³⁵, ovvero di essersi lasciato prendere da un talora eccessivo sentimento per l'«uomo particolare», coi suoi vissuti e i suoi ricordi, perdendo così di vista la «celebrazione dello spirito universale», appare nella *Didattica* di Lombardo Radice la cifra della sua pedagogia, orgogliosa e incerta al tempo stesso di proclamarsi tale.

Se infatti, replicando al neokantiano Giovanni Vidari, il catanese afferma di aver finalmente prodotto un libro di pedagogia idealista (p. 363: con risultati peraltro apprezzati dallo stesso Vidari, che vi vedeva appunto superata, nei fatti, la perfetta identità di «maestro e scolaro, educazione e auto-educazione» promossa da Gentile³⁶, nel nome viceversa di un incontro di «due spiriti in momenti e gradi diversi di sviluppo, in un progresso spirituale che ha il suo metodo, le sue forme e i suoi mezzi di manifestazione»³⁷), col capofila dell'attualismo si trattiene, quasi a scusarsi dell'essere la sua «ancora un po' troppo» pedagogia³⁸.

La verità è che, mentre Gentile «discende dalla filosofia alla scuola», Lombardo Radice risale, qui e altrove, «dalla scuola alla filosofia»³⁹. Da ciò deriva la sua particolare proposta, «simbiosi operativa tra filosofia come ispirazione basilare e didattica come pratica intelligente»⁴⁰: solo in apparenza essa mantiene infatti distinte le *Lezioni* dai *Ricordi di esperienza magistrale*, i quali, osserva Giorgio Chiosso ricordato da Cantatore nelle pagine introduttive⁴¹, costituiscono, rispetto alle teorie, una prova ancor prima che un presupposto. Come la storia, aggiungiamo noi, che nella prospettiva tradizionale dell'insegnamento pedagogico tardottocentesco e primonovecentesco, funge per l'aspirante insegnante da «laboratorio in cui provare ipotesi, condurre verifiche e maturare le

postuma nel 1951 (Firenze, La Nuova Italia).

³⁵ Ora in G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, 5 ed. rivista e accresciuta, Firenze, Le Lettere, 1988, pp. 238-247, specie pp. 239-240.

³⁶ Ciò a dispetto dell'assunto iniziale, tipicamente gentiliano, da cui muove Lombardo Radice: «Educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte, da lui già raggiunte [...] e nelle quali deve ritornare, riconquistandole cogli scolari, non ancora pervenuti» (p. 45).

³⁷ Lo stralcio è riportato in G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, La Scuola, 1984, p. 196.

³⁸ H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*. Atti del Convegno (Catania, 12-14 dicembre 1994) e altri studi, Roma, Armando, 1997, p. 438.

³⁹ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron, 1916, p. 5.

⁴⁰ Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 122.

⁴¹ *Ibid.*, p. 123.

proprie scelte professionali sulla base delle esperienze del passato»⁴². Proprio da tale laboratorio (p. 123) scaturisce la prospettiva critica tipica di Lombardo Radice⁴³, che piacque, tra gli altri, al problematicista Bertin in quanto processo di «riflessione sulla realtà viva dell'educazione», ovvero «coscienza delle leggi dello sviluppo spirituale ravvivata dalla considerazione storica dell'educare»⁴⁴.

Ecco il primo motivo di attualità del libro che si presenta in questa sede. In un'epoca come la nostra, «stanchissima» al pari di quella precedente la prima guerra mondiale (p. 7) e altrettanto «tormentosissima» come quella in cui Lombardo Radice vide attuarsi, tre secoli prima, la proposta educativa dell'amato Comenio⁴⁵, la pedagogia ha bisogno di suscitare «domande terribili», per riprendere l'eloquentissima formula utilizzata dal nostro in *Come si uccidono le anime*⁴⁶. Più che un sapere chiuso – la cui autoreferenzialità viene anzi costantemente messa al bando da Lombardo Radice, viceversa assai abile nel «trovare lezioni di pedagogia in opere che esulano dalla trattatistica rigidamente intesa e ad attribuir loro la dignità di fonti nell'ambito di un discorso di tipo accademico-scientifico» (p. 10) – quello lombardiano si segnala come un approccio volto a tradurre gli stimoli provenienti da altri contesti (ma, più in generale, si potrebbe dire dalla vita) per dar senso all'educativo.

Tale opera di codifica e decodifica è alla base di una visione olistica della cultura che, rigettato ogni specialismo («L'uomo non si taglia in fette. Ogni disciplina, se si fa astrazione delle altre, è cosa morta», p. 71), interpreta la compartimentazione curricolare nient'altro che come bisogno di messa a fuoco della cultura stessa. Il che vale per tutti i livelli d'istruzione, nei quali non venga mai a mancare «una riflessione superiore» che tali contenuti «compenetri» (p. 81).

«Cultura, dunque, come analisi di pensiero che si integra in una perpetua sintesi» (pp. 81-82): ecco la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice, che nella seconda parte del libro si esplica, nello specifico, nella trattazione del modo d'intendere la lezione in senso organicistico («Solo in quanto si sono organizzati sono stati maestri, cioè *formatori*, ed hanno potuto comporre l'opera mirabi-

⁴² G. Zago, *I testi di storia della pedagogia*, in P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010, p. 78.

⁴³ Sul tema, cfr. almeno Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. 'Critica didattica' o 'didattica critica'?*, cit.; Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, cit.

⁴⁴ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1995 (ed. orig. 1968), p. 187. Senza riferirsi espressamente ad alcun autore, Egle Becchi utilizzerà invece l'espressione «archeologia esperienziale», a indicare l'evolversi delle situazioni che interrogano «relativamente a un sapere del fare»: E. Becchi, *Considerazioni di quadro*, in C. Laneve, C. Gemma (edd.), *L'identità della pedagogia oggi*. Atti del XX Convegno nazionale (Napoli, 27-29 maggio 2004), Lecce, PensaMultimedia, 2005, p. 220.

⁴⁵ G. Lombardo Radice, *Introduzione*, in G.A. Comenius, *Didattica magna*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1913, p. 19.

⁴⁶ Id., *Come si uccidono le anime*, cit., p. 70.

le», p. 114) e, insieme, nella necessità di conoscere il mondo dell'alunno, la sua cultura e le sue possibilità, infine nell'incoraggiamento alla «libera lettura come integratrice dello studio scolastico» (p. 141).

La terza e ultima parte, dedicata appunto ai «Ricordi di esperienza magistrale», presenta osservazioni di portata altrettanto «dirompente e magmatica» (p. 36) sull'educazione linguistica (in termini crociani, «la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se *esprimere* è lo stesso che *aver chiara coscienza del proprio mondo*», p. 151), sul rigetto di una grammatica quale «guida anticipata del parlare» (*ibid.*), sul dialetto come lingua «viva, sincera, piena» (p. 163), sul componimento, il primo insegnamento del leggere e dello scrivere, la musica, il disegno, il lavoro manuale. E ancora, sul ruolo della storia nelle scuole primarie e popolari, sulla prima istruzione scientifica, sull'educazione al «concetto della vita» come nuova (e, a giudizio di Lombardo Radice, vera) educazione religiosa: «religione dell'immanenza» contro i falsi miti della religione tradizionale.

È soprattutto da queste pagine, così apparentemente legate al contesto storico nel quale furono prodotte, che scaturiscono in realtà i principali echi alla situazione presente. Se infatti, come sottolinea Gabriella D'Aprile, l'educazione all'originalità, tipica del pedagogista siciliano, è «educazione all'individualizzazione divergente del sapere»⁴⁷, quel suo insistere sulla relazione quale elemento chiave di un insegnamento vivo si fa stimolo per ripensare, nei tempi del post-Covid e della tecnologia, anche il significato della 'didattica a distanza', all'epoca di Lombardo Radice rappresentata quasi unicamente dal libro di testo. Ecco cosa scrive al riguardo lui stesso:

Un volume può esser testo in quanto l'anima che lo informa è essenzialmente la stessa di quella di chi insegna. Questa didattica vuol essere perciò un organismo di idee, non una compilazione d'altrui risultati; con essa io voglio rientrare nella mia scuola magistrale come compagno di lavoro del professore di pedagogia che la farà sua e dei giovani che la leggeranno, e, forse, la terranno con sé anche dopo conseguito il diploma, per rinnovare qualche volta nel loro spirito le verità conquistate a scuola, e che convien sempre riconquistare, perché non si cambino in formule insipide (pp. 41-42).

Un monito su cui riflettere ancor oggi, che ricavo da una lettura spero non troppo lontana dal rigoroso scrupolo storicizzante del curatore di questa bella recente edizione.

⁴⁷ G. D'Aprile, *A ciascuno la propria parola. 'Educare linguisticamente all'originalità' in Giuseppe Lombardo Radice*, «Formazione, lavoro, persona», vol. 10, n. 32, 2020, p. 118.

Simone Di Biasio

Non è la scuola la vera protagonista delle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice. Al centro dell'opera si stagliano due figure sulle altre: il maestro e lo scolaro, poiché solo con essi la scuola si fa, da ideale, reale. A entrambi il pedagogista siciliano lega due aggettivi che ben incarnano la finalità del suo lavoro: il bambino deve essere «sereno»⁴⁸, il suo educatore «geniale»⁴⁹, perché «solo il maestro è il testo dell'alunno»⁵⁰, colui che riesce ad insegnare cosa significa sapere, ovvero «dominare la molteplicità degli elementi conoscitivi, in un sistema sempre più organico e saldo»⁵¹. Scritto sul principio del «secolo del fanciullo»⁵², tra il 1911 e il 1912, e pubblicato nel 1913, *Lezioni di didattica* non è soltanto trattato pedagogico, ma anche opera letteraria e, in quanto tale, fonte storica, racconto della «febbrile ansietà di rinnovarsi»⁵³ del periodo che anticipa di pochi mesi il primo conflitto mondiale. Il lavoro è brillante specchio della vivacità culturale del tempo, specie delle idee al fondo della riforma scolastica del 1923 di Gentile cui Lombardo Radice collaborò, fra cui la tendenza comeniana alla «integralità della cultura», all'interdisciplinarietà: nella scuola lombardiana trovano spazio non solo le materie umanistiche, certo preponderanti nell'«educazione estetica», ma anche le scienze naturali, la geografia, la matematica, la religione, persino l'educazione economica, nonché l'intuizione, competenza assai trascurata.

Nel disegno dello studioso siciliano la pedagogia si nutre di letteratura, consapevole di come sia sempre avvenuto il contrario nella scuola italiana: farcire la letteratura di pedagogia, tra le cause dell'insostenibilità del sistema dell'istruzione rispetto a un'Italia che andava culturalmente ammodernandosi. Lo stesso autore confessa d'essersi ispirato a opere letterarie (tra cui *Il riscatto* di Arturo Graf), mostrando un'alta considerazione non solo della funzione della letteratura nella formazione dell'uomo ma, in particolare, della letteratura giovanile, superando in parte le posizioni crociane. Come sottolinea Lorenzo Cantatore, che ha ora curato la ristampa dell'*editio princeps* delle *Lezioni di didattica* (Edizioni Conoscenza, Roma 2023), tale consapevolezza promana da uno slittamento di paradigma: la centralità delle prassi educative, insieme al maestro, sta nel bambino e nella sua propria modalità di conoscenza, una «generazione nuova» di maestri e di bambini che «aspetta così la sua ora storica» in cui «verrà la nuova grande arte»⁵⁴. Emerge pertanto un innovativo impianto pedagogico

⁴⁸ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 177.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 184.

⁵⁰ Lombardo Radice, *Prefazione*, in Id., *Lezioni di didattica*, cit., p. 41.

⁵¹ *Ibid.*, p. 51.

⁵² E. Key, *Il secolo del fanciullo*, Torino, Bocca Editori, 1906.

⁵³ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 174.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 174.

basato «sull'autorevolezza dell'infanzia e non più sull'autoritarismo di metodi, pedagogisti e insegnanti»⁵⁵ e sulle questioni «dell'autoeducazione e della disciplina personale, ma anche l'antispecialismo, la multilateralità della cultura e dell'educazione»⁵⁶. Il sottotitolo dell'opera, *Ricordi di esperienza magistrale*, non fa che evidenziare la matrice laboratoriale di questa guida, pari al carattere laboratoriale che per prima dovrebbe assumere la scuola stessa.

Quando Lombardo Radice sostiene che «con ogni figlio nasce in casa in un certo modo una nuova lingua, perché nasce uno spirito nuovo», è quasi impossibile non notare una stretta affinità con Gianni Rodari della *Scuola di fantasia*. Lo scrittore che ha rivoluzionato la letteratura per l'infanzia, tradotto in tutto il mondo, è tra gli interpreti di questa nuova sensibilità che si fa largo nel XX secolo: «Un bambino, ogni bambino, bisognerebbe accettarlo come un fatto nuovo, con il quale il mondo ricomincia ogni volta da capo»⁵⁷. E in fondo le *Lezioni di didattica* potrebbero essere ribattezzate con un titolo assai rodariano: *Grammatica della Didattica*, quell'attività «geniale» con cui «educare il bambino... ad essere bambino» e in cui parte attiva è svolta dal maestro e dai suoi alunni. La vicinanza tra questi due protagonisti del Novecento pedagogico si fa più marcata quando Lombardo Radice si dedica alla didattica della lingua (la genitorialità ha molto influito sulle sue riflessioni), soffermandosi sull'analogia tra l'uomo *in fieri* e la lingua sul suo farsi. Altra stella polare nel percorso intellettuale lombardiano è senza dubbio Rousseau, in questo frangente molto citato: «È un'insopportabile pedanteria e una delle cose più superflue affannarsi a correggere nei bambini i pretesi errori linguistici, dei quali col tempo si correggeranno da sé». Lombardo Radice ci mostra un esempio più concreto: «Nella sua [del bambino, ndr] lingua (la lingua che ha in quel dato momento, in cui si è fatto quelle regole) si deve dire 'pescio', 'la mana'; egli deve cadere in molti altri cari e deliziosi errori simili»⁵⁸. Riecheggia «l'errore creativo» che Rodari esalta proprio ne *La grammatica della fantasia*, sebbene non particolare riferimento alle forme scritte: «Se battendo a macchina un articolo, mi capita di scrivere 'Lamponia' per 'Lapponia', ecco scoperto un nuovo paese profumato e boschereccio: sarebbe un peccato espellerlo dalle mappe del possibile con l'apposita gomma; meglio esplorarlo, da turisti della fantasia. Se un bambino scrive sul suo quaderno 'l'ago di Garda', ho la scelta tra correggere l'errore con un segna-ciao rosso o blu, o seguirne l'ardito suggerimento e scrivere la storia e la geografia di questo 'ago' importantissimo, segnato anche nella carta d'Italia. La luna si specchierà sulla punta o nella cruna? Si pungerà il naso?»⁵⁹.

⁵⁵ L. Cantatore, *Introduzione. La «signora Didattica» dei Lombardo-Radice*, in Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 10.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁷ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Torino, Einaudi, 2014, p. 59.

⁵⁸ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 160.

⁵⁹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi,

In una recente conversazione pubblica con l'illustratore Armin Greder, una delle domande era relativa alle motivazioni per cui avesse iniziato a occuparsi di temi tanto delicati e forti – come le migrazioni e le morti nel mediterraneo – in una forma, quella dell'albo illustrato e del silent book, perlopiù dedicata a, pensata per, letta da bambini e ragazzi. Dopo una breve riflessione, molto candidamente l'artista ha confessato: «Credo abbia rappresentato un modo per rispondere alle ingiustizie che vedevo perpetrare ai nostri danni fin da piccoli a scuola, in particolare nel rapporto tra alunni e insegnanti: questi ultimi avevano sempre ragione mentre invece noi, gli alunni, tutti questi diritti non li avevamo». Anche nelle sue *Lezioni* Lombardo Radice sostiene che son «Guai se l'alunno sente che il maestro non è la sua legge [...]. Se l'alunno sente nel maestro instabilità di giudizio, discontinuità di contegno, in una parola: ingiustizia»⁶⁰, finendo per perdere l'orientamento. Il pedagogista siciliano riassume allora la sua idea di insegnante in una sentenza folgorante ed efficacissima: «il metodo è il maestro»⁶¹. Impossibile non pensare a una delle massime più note di Marshall McLuhan, «il medium è il messaggio»⁶², talmente usata e abusata che lo stesso ne ha fatto un'altra opera di rimando, *The medium is the massage*, per capovolgere e al contempo spiegarne il senso. Il metodo del maestro, la forma dell'insegnamento diviene così il messaggio della formazione scolastica, dell'educazione più in generale, ciò che resta, che viene (ac)colto e custodito dagli studenti.

Altro elemento di contiguità con il mediologo ed educatore canadese risiede nella grande rilevanza attribuita all'autonomia di insegnanti e studenti: quella che McLuhan delinea in opere quali *Città come aula* è stata definita, per il carattere di scoperta del percorso formativo, una «pedagogia dell'esplorazione». Lombardo Radice anticipa questi temi nelle *Lezioni di Didattica* con riferimento alle scuole all'aperto di matrice inglese, prime manifestazioni dell'*outdoor education*: «La più geniale istituzione integratrice della scuola [...] è quella dei ragazzi esploratori», dal momento che «migliore è il sussidio didattico che richiede una più attiva partecipazione dell'alunno»⁶³. In più punti il suo sguardo si allarga a un'idea di «esplorazione» che non significa necessariamente esternalizzazione delle esperienze scolastiche, bensì anche introiezione delle caratteristiche dell'ambiente esterno dentro le aule, spazi che non fatica a definire un «carcere dunque, non scuola»⁶⁴. Ancora una volta i suggerimenti di Lombardo Radice mostrano grandi innovatività e apertura culturale, e chiaramente si avverte l'eco della lezione di John Dewey, in particolare del primo saggio, *Scuola*

Torino, 1973, p. 34.

⁶⁰ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 47.

⁶¹ *Ibid.*, p. 50.

⁶² M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 2015, p. 29.

⁶³ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 183.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 177.

e società, con cui il filosofo statunitense esordisce in campo pedagogico nel 1899 come voce distinta e originale. Quando il pedagogista italiano accosta la scuola all'istituto detentivo, così motiva: «troppo spesso la scuola vuole che [il bambino] ascolti, senza incoraggiarlo a parlare; corregge le parole, ma non la sua intuizione; lo trattiene fra i banchi a tacere o a ripetere (che spesso è un'altra specie di tacere!) invece di farlo vivere nel mondo suo, nel mondo di tutti»⁶⁵. La convergenza con le intuizioni di Dewey è illuminante. In un altro passo il filosofo nordamericano racconta un'esperienza diretta:

Qualche anno fa giravo per i negozi di arredamento scolastico alla ricerca di scrittoi e sedie che fossero da tutti i punti di vista – estetico, igienico ed educativo – perfettamente adatti alle esigenze degli alunni. Ci furono molte difficoltà per trovare ciò che cercavamo e, alla fine, un negoziante, più intelligente di altri, fece questa osservazione: «Mi dispiace, ma credo di non avere quello che voi cercate. Voi infatti volete qualcosa che sia adatto a farci lavorare i ragazzi, mentre tutto ciò che abbiamo è pensato per farli ascoltare». Da questo episodio si può ricostruire la storia dell'educazione tradizionale. [...] L'orecchio e il libro che lo rispecchia costituiscono gli strumenti uguali per tutti. Non c'è possibilità di adattarsi alle diverse capacità ed esigenze degli alunni»⁶⁶.

È molto interessante notare come, alle soglie del Novecento, il secolo che abbiamo definito «delle masse» e «del fanciullo» veda nel bambino il primo essere da emancipare rispetto a questa «meccanica massificazione»⁶⁷. È il fanciullo la prima persona che si de-massifica, e il movimento di liberazione è duplice: da una parte egli si stacca in definitiva dal giogo dell'adulto perché si afferma finalmente l'idea, per dirla ancora con Dewey, che «non è soltanto un essere in potenza [...], ma è già intensamente attivo»⁶⁸; dall'altra il fanciullo scuote per primo – prima dell'adulto stesso – il cordone con la massa spersonalizzante. È come se i moti sessantottini dell'infanzia si siano scatenati già in questa prima metà del '900, mentre la rivoluzione culturale del mondo adulto dovrà attendere ancora più di mezzo secolo per imporre le proprie libertà individuali.

Quest'indipendenza del bambino dall'adulto ha evidenti implicazioni anche nella letteratura ad esso rivolta. Lombardo Radice dedica un ampio capitolo alle letture giovanili, mostrando, al netto di una maggiore conoscenza del panorama editoriale nazionale, culturalmente più arretrato nel campo, un'apertura nuova per la scuola del tempo. Nonostante gli incessanti tentativi di classificare questo sfuggente eppur fruttifero terreno, la sua definizione di letteratura per l'infanzia resta valida: «È buon libro per ragazzi quello che può essere gustato

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ J. Dewey, *Scuola e società*, Roma, Newton Compton editori, 1976, pp. 31-33.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 35.

anche dagli adulti. Non tutto ciò che è scritto per gli adulti vale per il bambino, ma tutto ciò che vale per i bambini deve valere anche per gli adulti, se è opera d'arte»⁶⁹. La posizione di Lombardo Radice risente certamente dell'influenza intellettuale di Gentile (a sua volta debitore delle posizioni crociane), la cui riforma scolastica aveva «avuto almeno un pregio, anche se, con tutta probabilità, si tratta di una qualità che il filosofo ministro non aveva preventivato completamente: [...] la letteratura per l'infanzia divenne, per la prima volta, argomento di analisi critica e di studio scolastico»⁷⁰. Tale influenza risente ancora di un unico vero fardello, quello di intendere questa particolare letteratura sempre “educativa” (e dunque *Cuore* di De Amicis «libro prezioso» in tal senso): manca, insomma, un ultimo salto che in Italia sarà compiuto specialmente da due decisivi protagonisti del panorama letterario internazionale, Italo Calvino e Gianni Rodari, intellettuali prima che “scrittori per”.

Un'ultima osservazione. Nello stesso 1913, anno in cui pubblica le sue *Lezioni di didattica* (non senza patemi, come testimoniano alcune delle lettere inedite con la moglie Gemma Harasim riportate nell'introduzione dal curatore), Lombardo Radice aveva tenuto un'importante conferenza a Trieste sullo stato dell'istituzione scolastica italiana, poi confluita nel volume *Come si uccidono le anime*⁷¹, una locuzione ch'egli utilizza anche nell'opera qui trattata: «Volete uccidere la sua anima? Bene, prendete un qualsiasi trattatello di nozioni varie e insegnategli le misere cose che vi sono, astratte dalla viva sua contemplazione del mondo; che non sono arte, che non sono scienza, che sono *niente*»⁷². Al centro di un anno cruciale per le sue riflessioni, le *Lezioni* ebbero ampia eco nel promuovere un modello di infanzia e di educazione negli anni a venire, caratterizzati da una forte scolarizzazione del Paese, anche grazie all'iniziativa di illuminati uomini e illuminate donne capaci di portare la scuola laddove la scuola faticava ad arrivare. A riprova di questo successo nella diffusione (l'opera collezionò 15 edizioni fino al 1936), Cantatore riporta una pagina del diario di Irene Bernasconi, maestra dell'Ente scuole per i contadini dell'agro romano: «Qui è il caso di ripetere con Lombardo Radice che ‘il maestro esca dal programma generico e si faccia il suo programma concreto, giacché egli non insegna a uno scolaro simbolico in una scuola astratta’»⁷³. Piuttosto il pedagogista siciliano

⁶⁹ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 187.

⁷⁰ W. Grandi, *Pedagogia, mitologia e divulgazione: Giovanni Gentile e la letteratura per l'infanzia*, «Nuova Secondaria», a. XL, n. 10, giugno 2023, p. 251.

⁷¹ Il saggio è stato recentemente ripubblicato sempre a cura di Lorenzo Cantatore: Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cit.

⁷² Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 177.

⁷³ Cantatore, *Introduzione. La «signora Didattica» dei Lombardo-Radice*, cit., pp. 18-19.

ci offre un'idea intellettualmente simbolica di cosa significa pensare una scuola che abbia gli strumenti per essere costantemente al passo con i tempi: solo così «fra dieci anni il nostro libro sarà scritto con maggiore energia, da altri critici, che guarderanno alle nuove opere educative, e studieranno il procedere di nuovi maestri»⁷⁴.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 364.

Forum / Discussioni

La fiaba moderna in alcuni scritti letterari di Marcello Argilli conservati nel Fondo del MuSEd

Susanna Barsotti
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
susanna.barsotti@uniroma3.it

The modern fairy tale in some of Marcello Argilli's literary writings preserved in the MuSEd Collection

ABSTRACT: The paper aims to focus attention on some documents contained in the Marcello Argilli's archival collection of the MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng") and specifically concerning the modern fairy tale and its relationship with reading and the new mass media, a theme very dear to the theoretical reflections of the Roman writer. In this regard, an attempt is made to bring out from the various writings analysed (articles in sector journals and texts of reports at conferences and meetings) Argilli's thoughts on the subject, with the intention also of highlighting what may be the topical aspects of his reflections in a society such as ours in which the themes of the relationship between written text and digital reality, the plurality of languages and the relationship between children and reading, take on a character of complexity.

EET/TEE KEYWORDS: Marcello Argilli; Children's literature; Modern fairy tale; Reading; XX-XXI Centuries.

1. *Il Fondo Marcello Argilli: una premessa*

Il materiale consultato per la stesura del presente articolo fa parte del Fondo Marcello Argilli acquisito dal MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" – Università degli Studi Roma Tre) nell'aprile del 2018, grazie alla donazione della prof.ssa Maria Luisa Boccia, e riordinato e catalogato nel settembre dell'anno successivo¹.

¹ Il riordino del Fondo è stato curato da Andrea Gasbarri e Nicoletta Valente della Ditta Memoria s.r.l.

La documentazione costitutiva del Fondo è suddivisa in quattro Serie: la prima relativa alla documentazione personale di Marcello Argilli, rappresentata per la maggior parte da fotografie e scritti; a seguire la sezione dedicata alla sua attività lavorativa che copre un consistente arco di tempo che va dal 1942 al 2014; segue poi la corrispondenza e infine la serie composta dai lavori di alcuni studiosi su Argilli. La consistenza totale del Fondo è di 158 fascicoli conservati in 22 buste.

Di seguito si schematizzano brevemente le quattro serie con alcune indicazioni riguardo il loro contenuto; l'intento è quello di rendere conto della ricchezza e rilevanza documentaria del materiale a disposizione.

- Serie 1: documenti personali che coprono gli anni dal 1942 al 2006 e riguardano l'intera vita lavorativa di Marcello Argilli. Il materiale consiste prevalentemente in una parte iconografica costituita da fotografie e cartoline e in una parte di scritti di varia natura.

- Serie 2: documentazione che riguarda l'attività lavorativa di Argilli, dai primi scritti giornalistici, alle opere più mature fino alle collaborazioni televisive. L'arco temporale è il più consistente e va dal 1942 al 2014. I materiali riguardanti «Il Pioniere», «Il Pioniere dell'Unità», opere come *Chiodino e Atomino* e il materiale documentario per la stesura della biografia di Gianni Rodari, data la rilevanza per l'intera carriera dell'autore, sono stati riuniti in sottoserie separate e poste all'inizio della Serie. Sono qui ricomprese anche le traduzioni straniere e le opere inedite.

- Serie 3: comprende la corrispondenza dell'autore, dal 1953 al 2015, con case editrici ed altri corrispondenti. Alcune lettere sono pervenute dopo la sua morte. Si tratta quasi esclusivamente di materiale relativo alla sua esperienza lavorativa.

- Serie 4: costituita dagli scritti di altri autori, in un arco temporale che va dal 1960 al 2014. Si tratta di materiale di studiosi che citano o trattano in maniera più diffusa della figura di Argilli e della sua opera.

Ai fini delle riflessioni che seguiranno, particolarmente interessante risulta la Serie 2 del Fondo, denominata *Attività lavorativa*², dove trova spazio, tra l'altro, il materiale relativo alle sue opere letterarie, oltre agli articoli su riviste e quotidiani, al lavoro di documentazione e stesura della biografia di Gianni Rodari e agli appunti per gli interventi tenuti in seminari, dibattiti, convegni, presentazioni di libri; materiali importanti per ricostruire l'opera e il pensiero di Marcello Argilli scrittore per ragazzi.

² La serie è costituita da 69 fascicoli e copre un arco temporale che va dal 1942 al 2014. Essa risulta a sua volta suddivisa in sottoserie: sottoserie 1 Pioniere; sottoserie 2 Gianni Rodari; sottoserie 3 Opere (pubblicate e non pubblicate); sottoserie 4 Articoli (articoli giornalistici e articoli letterari); sottoserie 5 Interventi; sottoserie 6 Incontri con le scuole e con i giovani; sottoserie 7 Interviste; sottoserie 8 Altre attività; sottoserie 9 Documenti diversi.

Le considerazioni contenute nel presente articolo sono state elaborate a partire, in particolare, dallo spoglio delle buste 14 e 15 del Fondo contenenti nello specifico: la prima, *articoli letterari* (1959-2006) divisi in sottofascicoli, *articoli in opere collettanee* (1960-2001) e *articoli pubblicati all'estero* (1957-1966); la seconda, *appunti* (1981-1990), ovvero, dattiloscritti e manoscritti sugli interventi tenuti da Marcello Argilli, soprattutto sulla fiaba moderna, *bozze e manoscritti* (1979-2011), raccolta di bozze e manoscritti appuntati, dattiloscritti e manoscritti, relativi a interventi, spesso corredati di opuscoli, realizzati per incontri, convegni, seminari e manifestazioni, un ampio materiale a sua volta suddiviso in sottofascicoli.

2. Marcello Argilli nella letteratura per l'infanzia in Italia

Marcello Argilli nasce il 9 aprile del 1926 a Roma dove muore nell'ottobre del 2014. Come ha riferito lo stesso autore, laureato in Giurisprudenza e iscritto all'albo dei giornalisti professionisti, scopre la sua vocazione come scrittore per ragazzi un po' per caso, quando, agli inizi degli anni Cinquanta del Novecento, Gianni Rodari lo chiama a collaborare al settimanale per ragazzi «Il Pioniere»³ di cui sarà vicedirettore fino alla cessazione delle pubblicazioni nel 1962. Questa sua prima produzione per l'infanzia risente della militanza e del lavoro politico all'interno del PCI che portano Argilli a cercare nuove strade, lontane dal moralismo che ancora caratterizzava la letteratura rivolta ai più pic-

³ «Il Pioniere» inizia le sue pubblicazioni il 3 settembre del 1950 come settimanale illustrato dell'Associazione Pionieri d'Italia (API), un'organizzazione per ragazzi, patrocinata e sorretta dal PCI, nata nel 1949 e sciolta nel 1960. Richiamandosi alla Costituzione repubblicana e al Movimento di Liberazione Nazionale, l'API si propone di educare le nuove generazioni, come riportato nello statuto, «all'avversione per l'ingiustizia, all'amore per la pace [...] agli ideali della democrazia e della libertà». «Il Pioniere», diretto per due anni da Gianni Rodari e Dina Rinaldi, presenta, nella sua struttura, una formula mista che lo colloca a metà strada tra «Il giornalino della Domenica» da un lato e «Il Vittorioso» e il «Corriere dei Piccoli» dall'altro. Da questi ultimi riprende la sequenza di pagine disegnate (le strisce con le vignette e la classica didascalia in versi) e di parti scritte (racconti, divulgazione, giochi, cronache, etc.). De «Il giornalino della Domenica», invece, mantiene l'idea di uno stretto e organico rapporto con i lettori, organizzati in associazione, e coinvolti direttamente nell'impegno a sostenere e realizzare iniziative di varia natura. La rivista cesserà le pubblicazioni nel 1962 in seguito alla riduzione dei finanziamenti da parte del PCI; tuttavia, nel tentativo di mantenere in vita la positiva esperienza del «Pioniere», nel giugno dell'anno successivo nacque «Il Pioniere dell'Unità», inserto settimanale di 8 pagine a colori all'interno del quotidiano di partito. Fu lo stesso Argilli a curarne il piano editoriale e a dirigerlo creandovi il personaggio di Atomino, illustrato ancora da Vinicio Bertì: il protagonista è un atomo con il cuore che si muove con ingenuità nel mondo rozzo ed egoista della produzione e dell'economia, ma che non è disposto a consentire che la sua energia sia utilizzata per scopi di lucro e di guerra (M. Argilli, *Atomino*, Napoli, Morano, 1968). Come nel caso de «Il Pioniere», anche questa rivista vide ridursi ben presto i finanziamenti e nel dicembre del 1966 cessò le pubblicazioni.

coli e ai giovani. Ne sono un esempio *Le avventure di Chiodino*⁴, scritte insieme a Gabriella Parca, comparse prima sul «Pioniere» come fumetto, illustrato da Vinicio Berti, e divenute subito un grande successo popolare⁵. Chiodino è sicuramente un personaggio singolare che esula dalla stagnazione e dal moralismo di cui la letteratura per l'infanzia del periodo era intrisa: «la sua nascita avviene controcorrente perché è figlio di quella linea Zavattini-Gatto-Rodari che non trascura di inserire nel mondo delle fiabe, del racconto fantastico e della filastrocca i problemi di una società che sta rapidamente mutando dallo sfruttamento del lavoro all'intolleranza, dalla 'guerra fredda' alla speculazione»⁶. Dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, la produzione di Argilli tende, secondo quanto sostiene ormai da tempo la critica⁷, a dividersi in tre grandi filoni: la fiaba moderna per bambini, un tema su cui l'autore interviene anche a livello teorico, la particolare attenzione nei confronti degli adolescenti testimoniata da romanzi come *Ciao Andrea* (1971) o *Marta quasi donna* (1975), la collaborazione alla stesura di programmi televisivi per ragazzi che denuncia l'attento sguardo verso i media.

Altrettanto importante la sua attività giornalistica che potremmo forse suddividere in due grandi sezioni. Da un lato l'attività giornalistica di Argilli tra il 1949 e il 1952 per quotidiani a diffusione locale e nazionale; attività che si interruppe quando lo scrittore iniziò la sua collaborazione al «Pioniere» e si dedicò alla stesura di sceneggiature per fotoromanzi. Dall'altro la scrittura di articoli dedicati alla letteratura per l'infanzia in collaborazione con riviste specializzate e quotidiani nazionali.

⁴ M. Argilli, G. Parca, *Le avventure di Chiodino*, Roma, Canesi, 1963. Le 'avventure' compaiono sul «Pioniere» nel 1952.

⁵ Chiodino, bambino di ferro dal cuore d'oro, e dunque destinato ad agire bene, esce dal laboratorio di uno scienziato e inizia un percorso di crescita che lo porterà a conoscere la negatività del mondo, ma anche i valori della solidarietà e dell'amicizia. I suoi antagonisti sono giudici, capitalisti e poliziotti, che non conoscono le ragioni del cuore ma solo quelle di denaro e potere. Tutto questo basta a suscitare contro Argilli e Parca l'accusa di portare il "bolscevismo" nella letteratura per l'infanzia: nota l'accusa scagliata dalle pagine de «La Discussione» da Italo Borzi (I. Borzi, *Pinocchio bolscevico non sente la voce del Grillo Parlante*, «La Discussione», n. 31, 1954) che accusa il personaggio creato da Argilli e Parca di essere una semplice imitazione del burattino collodiano, rivisitata secondo i dettami della teoria marxista e che attentava all'impegno, proprio della produzione per i più giovani, ad orientarli verso la formazione di un rispettabile cittadino. Secondo Borzi, di fatto, Chiodino mirava a incitare la rivolta contro lo Stato. Immediata la risposta di Gianni Rodari con un articolo su «l'Unità» dell'11 agosto di quello stesso anno, in cui lo scrittore di Omegna sottolineava come il romanzo di Argilli rappresentasse "semplicemente" «una storia vivace e divertente, con qualche spunto di bonaria critica sociale, che si guarda bene dall'approfondire e dall'amplificare. I nostri bambini avranno tempo di leggere Marx ed Engels quando saranno grandi: per il momento hanno bisogno solo di storie divertenti, e che non esaltino la guerra e la violenza» (G. Rodari, *Le avventure di un Pinocchio bolscevico*, «l'Unità», 11 agosto 1954).

⁶ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, 3 ed., Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 264.

⁷ Cfr. *ibid.*

Quelli in cui Marcello Argilli avvia la sua attività di scrittore per ragazzi, in Italia, sono anni di grandi cambiamenti con esiti talvolta contraddittori: il permanere delle chiusure ideologiche della Guerra fredda, ma anche le prime aperture che condurranno poi al Sessantotto, gli effetti del boom economico che, se in parte e per certi versi modificherà in positivo le abitudini delle famiglie italiane, nel giro di pochi anni determinerà anche un crescente bisogno di consumi. Vi sono poi altri eventi che, per motivi diversi, influenzarono il panorama editoriale e culturale della letteratura per l'infanzia: l'estensione dell'obbligo scolastico fino a quattordici anni; la migrazione di migliaia di famiglie dal Sud agricolo al Nord industrializzato con il conseguente processo di urbanizzazione; l'avvento della televisione come nuovo influente media che va ad aggiungersi a radio e cinema, ma che in poco tempo avrà una penetrazione della vita quotidiana della famiglia mai vista prima con una marcata capacità di incidere sul costume e sulla cultura degli italiani e di occupare uno spazio notevole, con programmi a loro dedicati (con la nascita della 'Tv dei ragazzi'), nella vita di bambine e bambini. Sono anni in cui, nell'ambito della specifica produzione per ragazzi si assiste a un'attenzione nei confronti dell'infanzia meno episodica e casuale rispetto al passato. Come sottolineano Pino Boero e Carmine De Luca⁸, segnale significativo di questo nuovo sguardo è, ad esempio, la nascita della rivista "Schedario" (1953), sotto la direzione di Enzo Petrini, un importante mezzo di informazione e cultura intorno ai prodotti per il bambino (libro, teatro, cinema televisione), con il pregio di essere collegata all'IBBY (International Board on Books for Young People) che la apre a prospettive internazionali⁹. Gli anni Cinquanta, ancora nell'ambito della produzione per ragazzi, vedono anche la nascita dei primi premi letterari, tra questi il premio internazionale Andersen del 1956, una sorta di vero e proprio Nobel per la letteratura per l'infanzia, istituito con anche la collaborazione proprio del gruppo di «Schedario». Da non dimenticare, comunque, che tutte queste spinte innovative, continuano almeno per l'intero decennio, ad essere affiancate da commissioni di controllo sulle pubblicazioni per bambini, battaglie per la "buona stampa" e segnalazio-

⁸ Cfr. *ibid.*

⁹ Si tratta di «un'organizzazione internazionale, no-profit, fondata nel 1953 da Jella Lepman, con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze. IBBY crede che i libri possano aiutare bambini e adolescenti ad avere una migliore qualità di vita, per questo si impegna a garantire e difendere il loro diritto ad accedere ai libri e alla lettura, in particolare nelle aree disagiate e remote. Attualmente è presente in 75 paesi nel mondo. Ciascuna sezione è impegnata a promuovere e far circolare i migliori libri per ragazzi, creare occasioni di accesso a libri di alto livello letterario, artistico e di divulgazione per stimolare la ricerca su letteratura e produzione editoriale per l'infanzia», <<https://www.ibbyitalia.it/cose-ibby/obiettivi/>> (ultimo accesso: 21.08.2023). Tra gli obiettivi principali dell'organizzazione la difesa dell'accesso a libri di alta qualità artistica e letteraria da parte di bambini e ragazzi di tutte le parti del mondo, promuovendo progetti lettura, con particolare attenzione ad aree disagiate e a luoghi in cui la letteratura per l'infanzia deve essere sostenuta con azioni specifiche. IBBY, inoltre, promuove la ricerca e lo studio della letteratura per l'infanzia incoraggiando la pubblicazione e la diffusione di libri per bambini e ragazzi di qualità, soprattutto nei paesi in via di sviluppo.

ni delle “buone letture”. La scuola svolge, infine, un ruolo non secondario nel rafforzamento dell’editoria per ragazzi: ad esempio, l’introduzione, nella seconda e terza media, della lettura obbligatoria di un’opera di narrativa moderna, italiana o straniera, intensifica il rapporto tra editoria e scuola e dà nuovo impulso alla nascita di collane specifiche presso le principali case editrici nazionali. D’altra parte, la scuola, quella più efficiente e animata da insegnanti impegnati e capaci, che spesso agiscono in aperto contrasto con l’ufficialità ministeriale, promuove esperienze di insegnamento che hanno come esito la pubblicazione di testi di grande successo contribuendo allo svecchiamento della scuola ufficiale.

Tra la fine degli anni Cinquanta del Novecento e il decennio successivo, infatti, si assiste in Italia ad un grande cambiamento nel mondo della scuola in generale e della didattica in particolare. La scuola diventa luogo di incontro con la lingua nazionale e con i principi democratici della giovane Repubblica italiana, in una realtà in cui i tassi di analfabetismo del nostro paese sono molto alti. Don Milani nel suo libro *Esperienze pastorali*, attraverso alcuni esempi concreti, mette in evidenza la completa dissociazione tra parola detta e parola scritta. A partire dalla propria esperienza, il priore di Barbiana denuncia il grave problema che riguarda la grande massa di ragazzi ai quali è negato, a dispetto della Costituzione, il diritto al possesso pieno della lingua: la scrittura, cioè, rimane una sorta di scienza pura senza possibilità di applicazioni pratiche e per i ragazzi, completata la quinta elementare, la lettura di un libro rimane pressoché impossibile. Dieci anni dopo, con la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, don Milani rivolge la stessa accusa, in maniera ancora più esplicita, al mondo della scuola¹⁰. Negare il pieno possesso della parola, però, significa negare la possibilità della formazione di una mente critica e di un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri. Su una linea simile si colloca il concetto di scuola promosso dal gruppo dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa. La cultura che la scuola trasmette deve avere come scopo la formazione dell’uomo a partire dai primi anni della sua vita; deve essere una cultura critica e formativa di una coscienza sociale e civile, aperta al nuovo, anticonformista e libera da ogni dogmatismo con un costante richiamo all’impegno, alla giustizia sociale, alla solidarietà, all’uguaglianza. Una cultura che unisce mente e mano, fantasia e logica, informazione e gioco, organizzata secondo il principio della ricerca e quindi con la necessità di strumenti nuovi che la scuola tradizionale non offre più: biblioteca scolastica, laboratori, archivi, etc. La scuola, gli insegnanti, i genitori devono avere come scopo la promozione di bambini e bambine a uomini e donne attraverso il loro sviluppo culturale inteso nel pieno rispetto delle loro personalità, di ciò che sono e di ciò che diventeranno.

¹⁰ L. Milani (don), *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1958. Scritto nel 1957 e edito l’anno successivo, libro fortemente controverso. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

In questo contesto l'opera di Marcello Argilli si presenta come quella di uno scrittore che si pone in rapporto con il proprio lettore in termini globali, tenendo conto del destinatario e della società in cui esso vive, testimoniando il suo impegno costante e coerente nel coinvolgere le giovani generazioni.

Per raccontare qualcosa che interessi i ragazzi occorre anzitutto cercare di capirli. Cosa ovvia ma non tanto. Se infatti si ritiene di capirli studiando la loro condizione, la loro mentalità, come si comportano, si rischia di rimanere in superficie cioè al costume, al quotidiano, all'aneddoto, magari a rincorrere una vertiginosa sequela di mode [...]. Naturalmente anche questo va osservato, ma non è considerare i ragazzi in sé che penso possa ispirare tematiche che li interessino vivamente. L'attenzione maggiore, come in ogni genere di lavoro intellettuale o artistico, a me pare debba appuntarsi sulla società in cui siamo, sulla realtà che ci circonda e, [...] sul tempo storico in cui viviamo. Solo sforzandoci di capire (e questo comporta anche partecipare) una società in incessante trasformazione come la nostra si possono intendere i giovani nel concreto e nell'essenziale, cioè nel loro rapporto con il contesto socio-culturale nel quale vivono e si trasformano¹¹.

Con questo sguardo l'opera di Argilli si presenta sempre attenta agli stimoli e ai cambiamenti che provengono dalla società e dal dibattito culturale in atto sia attraverso il registro fantastico, sia attraverso toni più vicini alla realtà.

Marcello Argilli è sicuramente il figlio del "C'era una volta" [...], ma è anche il padre e lo zio di un "C'è oggi", che significa fedeltà alla fiaba, scatto per rinnovarla, desiderio e capacità di renderla non una voce del di fuori" ma un "nostro abito quotidiano" [...]. Marcello Argilli, con mille capriole, passa dall'una all'altra fiaba, gioca dal suo nascondiglio, fa una smorfia, poi un sorriso, poi ancora uno sberleffo e intanto il mondo, il "suo" mondo, va avanti, crea un ordine disordinato, contesta, con mite allegria, il mondo in cui siamo¹².

Argilli cerca sempre di proporsi al giovane lettore come interprete e testimone della realtà presentando, anche nei romanzi più "realistici", situazioni verosimili capaci di coinvolgere in modo diretto e pervasivo il destinatario dell'opera. L'occhio attento dell'autore non si sofferma mai su situazioni ovvie o su comportamenti conformistici, ma centra piuttosto la sua attenzione su quelle forme di comportamento anticonformistico capaci di aprire un proficuo e aperto dibattito con il lettore. Questa stessa cura nei confronti del destinatario bambino e ragazzo emerge dagli articoli dedicati alla letteratura per l'infanzia e dai suoi interventi in seminari, convegni etc.. Lo sguardo è sempre rivolto ai giovani, al loro posto nella società e ai repentini cambiamenti di questa, proponendo riflessioni che dimostrano ricadute pedagogiche rispetto alla funzione della letteratura e al ruolo dello scrittore per ragazzi. Le buste del Fondo analizzare per questo contributo offrono spunti di riflessione e aprono a percorsi di

¹¹ Intervento di Marcello Argilli in *Ragazzi e libri. Atti del corso di aggiornamento svolto nella Biblioteca Gavinana. Firenze, 1981-1982*, Firenze, Edizioni La Girandola, 1983, pp. 37-38.

¹² G. Arpino, *Presentazione*, in M. Argilli, *Fiabe di oggi e di domani*, Milano, Mondadori, 1979, pp. 8-9.

ricerca anche da questo punto di vista. Di particolare interesse si sono ritenute le considerazioni intorno alla fiaba moderna e al suo rapporto con la lettura e i nuovi linguaggi massmediali.

3. *Fiaba popolare e fiaba moderna*

L'analisi del rapporto tra fiaba popolare e fiaba moderna interessa la riflessione teorica che Marcello Argilli conduce da quando, a partire dagli anni Settanta del Novecento in poi, l'ingresso dei massmedia, e della televisione in particolare, entra massicciamente a far parte della vita di bambini e ragazzi. Tale riflessione troverà poi una sua sistemazione in un lavoro organico pubblicato nel 1995, *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*¹³.

In molti dei suoi scritti e in testi per relazioni di convegni e incontri, Argilli inizia il suo discorso da alcune considerazioni sulla fiaba popolare; considerazioni che troveranno forma compiuta proprio nel saggio citato sopra. Prima di tutto si sofferma su quelle che definisce alcune «determinazioni storico-materialistiche dell'immaginario».

Mentre, in una storia dalla lunga durata, le condizioni materiali di vita di tutti i ceti sociali avevano subito nel tempo trasformazioni lente e graduali, fra Otto e Novecento, negli anni in cui gli effetti della rivoluzione industriale cominciarono a investire la quotidianità della vita delle masse, assieme alle conseguenze implicite nei vorticosi cambiamenti dei mezzi di trasporto e della comunicazione, si produce allo stesso tempo una assai significativa evoluzione storica dell'immaginario sociale. Queste secolari condizioni di vita, non solo materiali, ma culturali, di coscienza di sé e del mondo, hanno senza dubbio influenzato l'immaginario infantile, determinando la persistenza della simbologia della fiaba e del racconto popolare. Quella che poi è intercorsa tra le generazioni nel periodo storico al quale Argilli si sta riferendo, è una vera e propria "fine del mondo" che separa l'infanzia delle società avanzate dall'infanzia di ieri, l'immaginario infantile di ieri da quello contemporaneo. A ciò, ricorda lo scrittore, ha contribuito fortemente una cultura di massa sempre più connotata da un'anima urbana: per il bambino, che è quotidianamente immerso in un sistema di rappresentazioni e valori essenzialmente urbani anche se non vive in una città, la metropoli simbolizza la massima possibilità di esperienze, e perciò del suo desiderio di piacere e di libertà, e lo sarà sempre più in prospettiva, ritiene lo scrittore. Queste esperienze il bambino le sogna nelle reali città o nelle fantastiche metropoli dell'immaginario, anche se, nello stesso tempo, sia pure spesso inconsapevolmente, subisce nella realtà le contraddizioni della civiltà

¹³ M. Argilli, *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

urbana e fantastica anche le angosciose metropoli della letteratura e della cinematografia. È evidente, comunque, che l'immagine della metropoli ha dischiuso un nuovo campo di invenzioni fiabesche.

Un aggiornato discorso sulla fiaba, poi, non può non considerare anche i materiali che la animano, verificando cosa effettivamente significhino ed evochino nell'infanzia della contemporaneità di Argilli personaggi, oggetti, animali, situazioni, reali o fantastici, per secoli vissuti, immaginati, sognati e simbolizzati in un diverso, lontano e pressoché stazionario contesto sociale: la fantasia di volare, ad esempio, oggi realizzata e realizzabile, o l'acquisizione contemporanea di esperienze e conoscenze, grazie alla pratica dell'istruzione-informazione, o ancora valutare che cosa suscitava fino a un paio di secoli fa nell'immaginario infantile l'iniziativa avventura del viaggio tanto presente nella fiaba, e che cosa significa oggi che i bambini sono abituati a diversi e sempre più veloci mezzi di trasporto come anche alle diverse raffigurazioni che il viaggio assume nelle rappresentazioni filmiche e televisive, infine alle mutate esperienze che i bambini hanno della famiglia e della società.

Stanti queste premesse, Argilli invita a non considerare acriticamente gli studi sulla fiaba popolare divenuti allora, e ancora oggi diremo, punti di partenza imprescindibili laddove si voglia approfondire il discorso su questo tema, ovvero le riflessioni di Valdimir Propp e di Bruno Bettelheim¹⁴. Se infatti si assumono acriticamente le tesi dei due studiosi Propp e Bettelheim, avverte Argilli, si è portati a considerare il rapporto bambino-fiaba partendo dalla fiaba, a ritenere in assoluto quella popolare come la più idonea al bambino e di conseguenza a sottintendere un bambino astorico, un bambino-lettore ormai scomparso. Se partiamo invece dal bambino di oggi e dai reali processi formativi che vive nelle società avanzate, è il ragionamento del nostro autore, possiamo meglio individuare i suoi bisogni fantastici e quanto sia effettivamente sensibile ai prodotti fantastici sia tradizionali che moderni.

Se diverse fiabe popolari suscitavano e suscitano ancora nel bambino il piacere di una risposta trasgressiva (la ribellione al potente, la beffa che ridicolizza il potente), a maggior ragione il bambino può provarlo nella fiaba moderna. Questa, rifacendosi a problemi e situazioni che egli vive, ha una più aggiornata possibilità di stimolare il pensiero divergente, e non solo per le vicende che narra, ma anche per l'uso di trasgressive invenzioni verbali che nella fiaba popolare sono assenti: nonsense, tecniche surrealistiche, giochi linguistici, dissacrazioni satiriche di forme, auliche o gergali (e sappiamo quanto i bambini si divertono a giocare con le parole)¹⁵.

¹⁴ Il riferimento è a V. Ja. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate* (1946), tr. it., Torino, Bollati-Boringhieri, 1985 e B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2000.

¹⁵ M. Argilli, *Contemporaneità e fantasia nella fiaba moderna*, intervento tenuto a Viareggio il 6.06.1995, pp. 8-9. Il testo dell'intervento è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 5. *Interventi*, fascicolo 2. *Bozze e manoscritti (1979-2011)*, sottofascicolo 2b (1990-1996), busta 15.

Se, sostiene Argilli, in età prescolare e nel primo ciclo della scuola elementare (primaria diremmo oggi), i bambini sono ancora indubbiamente sensibili al fascino e alla suggestione dei simboli, dei personaggi, degli ambienti e dei meccanismi fantastici della fiaba popolare, con la crescita delle esperienze e della socializzazione per il bambino del secondo ciclo lupi, fate, maghi, cavalieri perdono d'interesse, e nel suo immaginario diventano centrali altri personaggi, quelli fantastici o reali del mondo massmediale, soprattutto audiovisivo. Sono questi che socializza con i suoi coetanei, come mutuati principalmente dalla televisione e dai fumetti. È la fiaba moderna che può esplorare e rivelare in forma scritta l'immenso campo della fantastica del mondo di oggi, raccontare suggestivamente nuovi eroi, nuovi oggetti e ambienti fantastici, e anche influire sulle stereotipate rappresentazioni massmediali immagazzinate dai bambini.

Come la fiaba tradizionale ha sempre rappresentato un superamento del reale secondo i principi della libertà e del piacere, la fiaba moderna può alimentare l'immaginario infantile di fantasie in contrasto col passivizzante senso comune, con l'accettazione o, per converso, l'evasione dal reale.

Senza una tensione libertaria, anche utopistica, anche fantasticamente anarchica, non riesco a immaginare con quale passione e divertimento uno scrittore possa rivolgersi all'infanzia. Tanto meno riesco a immaginare quali suggestioni e piaceri la pagina scritta possa oggi stimolare creativamente nella fantasia infantile, e nel contesto massmediale essere avvertita dal bambino come il messaggio che più intimamente sollecita i suoi reali e profondi bisogni di esperienza¹⁶.

Seguiamo dunque il pensiero di Argilli intorno alla fiaba moderna a partire dal tentativo di una sua definizione.

Negli articoli in cui cerca di indicare le caratteristiche di questa forma narrativa, lo scrittore si premura, innanzitutto, di individuarne i limiti, quello che egli stesso definisce il «tallone di Achille» della fiaba moderna: essa, infatti, nata come fiaba d'autore, come testo da leggere, non si presta in genere a essere ri-raccontata a bambini in età prescolare. La fiaba moderna è fiaba scritta, da leggere, vale sulla pagina, e difficilmente è mediabile dal racconto di un adulto. Narrata ai bambini in età prescolare è senz'altro meno suggestiva di quella popolare poiché non ha ancora elaborato tecniche e stereotipi che abbiano l'immediatezza e la quasi universale comprensione di quelle di molte fiabe popolari, le quali, nella loro secolare tradizione orale si sono arricchite di impliciti suggerimenti di toni e gestualità, cioè di quella drammatizzazione essenziale nel rapporto orale.

Non credo comunque che la scarsa efficacia orale della fiaba moderna sia un suo limite intrinseco, nel senso che sia destinata a restare per sempre testo da leggere, che il bambino gusta da solo, come un tempo il bambino-lettore leggeva la fiaba popolare. Per diventare

¹⁶ M. Argilli, *Scenari per l'immaginario del XIX secolo*, «Nuovo albero a elica», n. 1, 1991, p. 7. L'articolo è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 4. *Articoli (1949-2006)*, fascicolo 3. *Articoli letterari (1959-2006)*, sottofascicolo 2b (1986-1992), busta 14.

oralmente fruibile da bambini più piccoli deve ancora rodarsi, e in ogni caso occorre che gli adulti si familiarizzino con essa per poterla raccontare efficacemente. A un adulto viene naturale raccontare fiabe popolari con personaggi e stereotipi fantastici che gli erano familiari nell'infanzia, ma difficilmente sa immedesimarsi nelle dimensioni fantastiche e nelle tematiche della fiaba moderna e raccontare suggestivamente una storia che comincia: 'C'era una volta una giovane antenna televisiva [...]'¹⁷.

Definire la fiaba moderna è complesso e, dice Argilli, per lui impossibile, lo fa allora indicandone le caratteristiche principali.

Essa è espressione di una scelta culturale in qualche modo partecipe del divenire della società in cui viviamo e della valutazione critica dei suoi indirizzi. La premessa di questa forma di racconto è sicuramente nella fiaba popolare, ma allo stesso tempo evidenzia la sua discontinuità rispetto a quest'ultima, perché non solo esprime esperienze e bisogni fantastici di un'infanzia cresciuta in una società profondamente evolutasi, ma è caratterizzata da suoi specifici presupposti culturali. La fiaba moderna è espressione di una scelta culturale in qualche modo partecipe del divenire della società in cui viviamo.

In quanto invenzione individuale, la fiaba moderna non può condensare quell'accumulo di collettive esperienze storiche, ma anche di molti stereotipi ormai obsoleti aggiunge Argilli, sedimentatisi nella fiaba popolare. D'altra parte, proprio perché ideata oggi, può meglio corrispondere all'effettivo vissuto fantastico ed emotivo dei bambini in età scolare.

In merito al suo destinatario questo viene identificato nel bambino in età scolare, soprattutto del secondo ciclo della scuola primaria, che, col passaggio dalle prime esperienze scolastiche alle soglie dell'adolescenza, comincia a maturare più ampie conoscenze e curiosità, sia per esperienza diretta sia mediata dai massmedia.

Il fatto che la fantasia dei bambini sia stimolata e nutrita da molteplici esperienze massmediali, inoltre, costituisce, potenzialmente, un arricchimento e non un impoverimento delle possibilità di invenzione fantastica capaci di interessarli. Se per comunicare in qualsiasi forma con i bambini non si può prescindere da come i massmedia influiscono su di loro, sostiene Argilli, ciò non può non avere conseguenze anche sull'ideazione e la scrittura di storie per l'infanzia. L'avvento della televisione comporta non solo un rinnovamento del linguaggio, ma anche dei materiali della fiaba. Sebbene il bambino fin dai suoi primi anni di vita si sia assuefatto a concepire come naturale il racconto audiovisivo, da ciò non consegue, ovviamente, che la fiaba moderna debba prenderlo a modello, ma che alla sua ideazione debba essere implicito cosa quel racconto ha determinato nei meccanismi partecipativi del bambino con la sua spettacolarità multisensoriale.

Secondo Argilli la fiaba moderna è la forma narrativa più idonea a stimolare il piacere della lettura. Proprio perché nasce scritta, egli afferma, essa ha come suo naturale destinatario il bambino in età scolare, in grado di leggere spedita-

¹⁷ Argilli, *Ci sarà una volta*, cit., p. 80.

mente in autonomia. In quanto nasce contemporaneamente a lui, non solo si esprime con un linguaggio, una scrittura, più immediati e invoglianti di ogni altro tipo di racconto scritto, ma ne può meglio cogliere gli accresciuti bisogni ed esperienze.

Infine, la fiaba moderna diviene un 'griglia interpretativa'. Questo concetto è ripreso e chiarito nel già citato *Ci sarà una volta*.

Industrializzazione, urbanizzazione, consumismo, contraddizioni sociali della società del benessere; mutati valori all'interno della famiglia e della società; nuove libertà e schiavitù dell'uomo e della donna; prodigiose, ma anche sconvolgenti, possibilità che si aprono alla scienza [...]; dilaganti mitologie di massa [...]; enormi ingiustizie e sperequazioni economiche che crescono nel mondo [...], tutto questo, e tant'altro ancora, nelle società massmediali, arriva alla coscienza e alla fantasia dei bambini, quale che sia l'ambiente e la famiglia nei quali vivono. Ci arriva sia pure come eco deformata, semplicistica, a volte affascinante, a volte sgomentante, frammischiandosi a una miriade di messaggi, esperienze, suggestioni famigliari e ambientali, e questo disordinato accumulo di materiali nell'immaginario infantile pone inediti e ineludibili problemi e interrogativi¹⁸.

In questo senso la fiaba moderna funziona come un filo di Arianna che guida nel labirinto degli infiniti frammenti confusamente ammassati nell'immaginario infantile, come già faceva in contesti e per bambini diversi quella popolare. La fiaba moderna può tendere, infatti, a organizzare e attivare quei frammenti in sequenze logiche e, con le sue associazioni e scale di valori, evidenziare le enormi possibilità fantastiche, e quindi di libertà, latenti in una società mai stata, nel bene e nel male, tanto fantastica. Può cioè tentare una ricomposizione non ambigua che attraverso il gioco della fantasia, dello humor etc., eserciti il bambino a differenziare i messaggi che gli provengono, lo alleni a tracciare una demarcazione fra i sogni e le cose, le illusioni e i fatti e soprattutto, susciti in lui liberatorie esperienze affettive e conoscitive.

Se, come Argilli più volte ribadisce nel corso degli anni all'interno dei suoi articoli sull'argomento, il passato si allontana rapidamente dall'esperienza dei bambini, l'esigenza di una fiaba moderna si fa sempre più urgente, poiché essa costituisce la forma più coinvolgente e accattivante di far passare, attraverso le emozioni e la fantasia, elementi di realtà. È fiaba di conoscenza, di riflessione sul presente, di organizzazione degli infiniti dati della fantasia stimolati dai rivoluzionamenti sociali e tecnologici dell'oggi.

La fiaba moderna non è *la* fiaba, ma *un genere* di fiaba, ancora da inventare compiutamente, che corrisponde a quello spazio mentale/emotivo di concetti e fantasie di bambini che si formano in una società così rapidamente evolutasi da non essere sufficientemente digerita neppure da noi adulti¹⁹.

¹⁸ *Ibid.*, p. 89.

¹⁹ M. Argilli, *Noterelle sulla fiaba moderna*, «LG Argomenti», n. 1-2, 1985, p. 34. L'articolo è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 4. *Articoli (1949-2006)*, fascicolo 3. *Articoli letterari (1959-2006)*, sottofascicolo 2a (1959-1985), busta 14.

Tanto più una fiaba esprime le enormi potenzialità fantastiche presenti nelle moderne società, tanto più può affascinare l'infanzia così tesa al nuovo e alla scoperta del meraviglioso e anche affrontare fantasticamente le contraddizioni di tante suggestioni subite, come i miti del successo, del consumismo, dell'individualismo.

4. *Fiaba moderna, lettura e massmedia*

Le considerazioni intorno alla fiaba moderna che Argilli esplicita nei suoi scritti, a nostro avviso, sono strettamente connesse a una riflessione sul rapporto tra i bambini e la lettura in un contesto in cui si vanno affermando nuovi linguaggi narrativi legati principalmente alla realtà massmediale e alla televisione in particolare. Come Gianni Rodari, come Bianca Pitzorno, anche Marcello Argilli ha lavorato alla realizzazione di programmi per ragazzi e di questa esperienza risente senz'altro la sua attività di scrittore, ma anche la sua riflessione teorica sui mutamenti che l'avvento dei mezzi di comunicazione di massa ha comportato nell'immaginario di bambini e ragazzi.

Se teniamo conto dell'educazione e dell'assuefazione al racconto audiovisivo che l'infanzia acquisisce fin dai primissimi anni di vita, sostiene Argilli, è evidente che il bambino quando impatterà con il libro sentirà più familiari i ritmi narrativi e il linguaggio delle fiabe moderne, e la lettura meno estranea e contrapposta alle storie audiovisive alle quali è abituato; per questo la fiaba moderna, come dicevamo, diventa anche un modo per avvicinare i bambini alla lettura. Un ruolo fondamentale è rappresentato dall'adulto, sia esso insegnante, educatore, genitore ma anche scrittore. Rivolgendosi in particolare a questi ultimi²⁰, Argilli raccomanda di non rivolgersi ad un bambino-lettore ideale e soprattutto appartenente ormai al passato. Fino agli anni Cinquanta-Sessanta del Novecento, i bambini-lettori appartenevano a un pubblico ristretto e chiaramente identificabile sul piano sociale e culturale, costituito da un'esigua minoranza di bambini alfabetizzati che vivevano in famiglie educate alla lettura, e nel cui ambiente sociale il libro aveva un ruolo dominante di prestigio. La comunicazione fra lo scrittore per i più giovani e il suo ristretto pubblico si basava su una tradizione di collaudato linguaggio letterario. L'immaginario infantile

²⁰ Su questi aspetti Argilli si sofferma in una serie di articoli e incontri; tra quelli posseduti dal fondo si segnalano in particolare: *Quale libro per il bambino di oggi?* Relazione tenuta a Campagnola Emilia (RE) il 12.01.1986. Il dattiloscritto della relazione è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 5. *Interventi (1960 circa-2011)*, fascicolo 2. *Bozze e manoscritti (1979-2011)*, sottofascicolo 2a (1979-1989), busta 15 e *Metamorfosi del ragazzo lettore*, «Nuovo albero a elica», n. 6, 1988. (1988). L'articolo è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 4. *Articoli (1949-2006)*, fascicolo 3. *Articoli letterari (1959-2006)*, sottofascicolo 2b (1986-1992), busta 14.

era nutrito di suggestioni letterarie e poi giornalistiche (pensiamo al ruolo che, da una certa epoca in poi e fino a buona parte del Novecento, hanno avuto i giornali per bambini e ragazzi nella costruzione dell'immaginario). Questa consonanza di scrittura e lettura era propedeutica all'educazione alla lettura della letteratura *tout-court*. Negli anni in cui scrive Argilli, invece, quello che lo scrittore ha di fronte è un bambino che è (quando lo è) un lettore ma che è sempre un telespettatore e un lettore di fumetti e dunque, per fare in modo che la fiaba scritta non risulti sempre più estranea e faticosa di altri, più suggestivi messaggi narrativi, è inevitabile reconsiderarne la struttura e il linguaggio. Questo non è certamente un invito a guardare agli altri media come modelli da imitare, ma semmai a non considerarli, disdegnosamente, come concorrenti volgari poiché essi costituiscono comunque un arricchimento dell'esperienza dei bambini. Aggiornarsi, per lo scrittore per ragazzi, significa allora rendersi conto come i nuovi media (allora prevalentemente televisione e audiovisivi) operano massicciamente sull'immaginario infantile, sulle stesse categorie mentali dello spazio e del tempo, e perciò sulla fantasia dei bambini. Nel loro allontanamento dal libro, poi, secondo Argilli, una responsabilità è da imputare anche alla scuola che

continua a dire al bambino che il libro, la lettura è un altro possibile piacere, anzi il maggiore, il più nobile. E glielo dice in una forma imperativa: gli dice che *deve* imparare questo piacere. Il libro narrativo (che è quello spesso discutibilmente scelto dall'insegnante) appare così al bambino il solo piacere fantastico che gli viene imposto di gustare. Per giunta questo libro a scuola ha spesso il triste destino di mutare natura, di diventare un altro libro di testo, con la connessa tortura di interrogazioni, esercitazioni, inquisitorie, prove di comprensione, etc. È inevitabile che il piacere della lettura venga così ulteriormente a scadere di fronte ai piaceri "liberi" di altre forme narrative e di intrattenimento²¹.

Tutte le riflessioni sulla fiaba moderna e sul rapporto con la lettura hanno una base comune, il mutamento dell'immaginario infantile in seguito ai profondi cambiamenti della società sempre più tecnologica e massmediologica. Negli anni immediatamente precedenti alle riflessioni di Argilli su questo cambiamento, è pubblicato il volume di Antonio Faeti sulla letteratura per l'infanzia, dove si afferma che, per parlare di questo tipo di letteratura, diventa premessa indispensabile «porsi in rapporto, in modo quanto più possibile coerente e organico, con un insieme di suggestioni e di riferimenti che provengono da quella dimensione critica entro cui si collocano lo studio e l'analisi delle comunicazioni di massa [...]. È [...] sembrato inevitabile prendere atto dell'evidente necessità di collegare il libro per bambini ai *media* cui va oggi attribuita una parte così rilevante del processo di evoluzione e di ridefinizione strutturale di un simile libro [quello per bambini e ragazzi]»²².

²¹ Argilli, *Metamorfosi del ragazzo lettore*, cit., p. 85.

²² A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 1.

Al racconto orale o scritto, che è un racconto lineare, è ormai subentrato, sostiene Argilli il racconto globale audiovisivo: un racconto fatto di parole, immagini, suono, musica, colori, effetti elettronici; un racconto che praticamente arriva a tutti i bambini del mondo, che influisce anche sugli analfabeti. Mai l'infanzia aveva avuto queste, anche omologanti, esperienze di massa. Per i bambini, afferma lo scrittore, questo affascinante racconto fin dai due, tre anni di età, è il racconto naturale e non può non avere un impatto sull'incontro con il libro, con la lettura con le storie scritte, in bianco e nero, quando a scuola sarà iniziato al più complesso e impegnativo racconto scritto letterario. Si tratta di una riflessione necessaria anche per lo scrittore per l'infanzia che dovrebbe chiedersi «quale sia oggi il genere di letture più rispondente all'immaginario infantile, così influenzato dal racconto audiovisivo, e perciò il racconto scritto più idoneo a stimolare il piacere della lettura? In senso più lato il nutrimento più idoneo alla sua fantasia»²³. La risposta di Argilli è che la coscienza e la fantasia dell'infanzia a lui contemporanea possono essere arricchite da nuovi stimoli fantastici dati da un nuovo e rinnovato genere fiabesco, ovvero la fiaba moderna.

Se la società nella quale viviamo è tanto cambiata in pochi decenni, afferma altrove lo scrittore, se il racconto audiovisivo è ormai un'acquisizione irreversibile, non può non cambiare anche il rapporto scrittore-libro-ragazzo. Questo significa che la mutata realtà in cui il bambino vive impone a scrittori, insegnanti, genitori di sperimentare linguaggi e tematiche nuove, di riconsiderare la tradizionale concezione della scrittura e della didattica della lettura che rischiano di funzionare sempre meno, soprattutto negli anni in cui per il bambino inizia a essere stimolata quella fondamentale esperienza della vita che è la formazione del gusto della lettura. A tale proposito, già in un articolo del 1984, Argilli proponeva alcune riflessioni rivolte agli scrittori per ragazzi su come scrivere una fiaba moderna esponendo concetti che ritroveremo negli scritti degli anni e decenni successivi. Innanzitutto, è necessario inventare storie partendo dalla realtà, da quanto è radicato nel presente e questo comporta un aggiornamento di tecniche e contenuti narrativi che sono invece legati al «C'era una volta». Inoltre, al centro deve essere collocato il bambino-lettore contemporaneo e non pensare al bambino che lo scrittore è stato e dunque tenere presenti, come più volte ribadito, i profondi cambiamenti della società e di quanto rapidamente siano occorsi²⁴.

²³ M. Argilli, *Immaginario infantile e fiaba moderna*, dattiloscritto per intervento al convegno RAI *Fiaba, televisione e new media*, Sestri Levante (GE), 30.05.1996, p. 5 del dattiloscritto. Il documento è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 5. *Interventi (1960 circa-2011)*, fascicolo 2. *Bozze e manoscritti (1979-2011)*, sottofascicolo 2c (1996-1999), busta 15.

²⁴ «[...] di e per quale bambino bisogna scrivere?» si domanda Bianca Pitzorno, «Il bambino di oggi che vive nella realtà di oggi, con i suoi nuovi modernissimi problemi, oppure il bambino della memoria, il bambino che lo scrittore fu pochi o tantissimi anni fa?» e il riferimento è proprio ad

Per far questo, in *Noterelle sulla fiaba moderna* già citato, Argilli invita ad andare a lezione di audiovisivi.

Si può dire paradossalmente, ma non tanto, che tutti gli scrittori per l'infanzia dovrebbero obbligatoriamente fare esperienza di altri media, soprattutto audiovisivi, come soggettisti o sceneggiatori. Sarebbero così costretti, si spera, a rivedere la loro considerazione del libro come espressione aristocratica, il suo ruolo nel sistema dell'industria culturale (un media tra gli altri), e soprattutto a rivedere un loro perdurante concetto del pubblico, dato che non esiste più il lettore, ma un bambino fruitore di audiovisivi, che è anche, e raramente, un lettore²⁵.

Egli stesso ricorda come per lui sia stato importante ideare storie per milioni di telespettatori dopo averne scritte per migliaia di lettori; in questo modo è stato obbligato a riconsiderare l'immaginario infantile collettivo, a scrivere tenendo conto dei suoi meccanismi e materiali, e dunque a individuare le reali consonanze linguistiche, emotive, temperamentali fra adulto narratore e bambini, i nuovi possibili infiniti giochi di associazione e di organizzazione dei dati della fantasia. Ciò comporta una fruttuosa e necessaria contaminazione tra linguaggi diversi, quello tradizionale della scrittura e quello massmediologico, per l'ideazione e i ritmi del racconto, per la stesura dei dialoghi, così come diventa inevitabile il ricorso a una prosa "visualizzante" ma anche individuare interessi nuovi e diffusi dell'immenso tele-pubblico infantile. E proprio la televisione, si domanda Argilli, può forse essere un congeniale laboratorio della fiaba moderna, non «per continuare a raccontare per immagini una fiaba scritta, cioè una sceneggiatura, sia pure di un moderno cartone animato, bensì per inventare storie in funzione di tutte le possibilità del linguaggio televisivo, sempre più prodigiosamente elettronico, vale a dire storie non ingabbiate a priori in costruzioni verbali»²⁶. Sono gli anni dell'avvento e della diffusione dei videoclip con il loro specifico linguaggio audiovisivo, ma il riferimento è anche a certe forme sperimentali, talvolta surreali, di televisione e a quegli «agglomerati così fortemente emotivi di parole e note di certe canzoni che riescono a parlare a centinaia di milioni di ragazzi e adolescenti»²⁷. L'esperienza della scrittura televisiva aiuterebbe probabilmente gli scrittori, questa è l'ipotesi che propone Argilli, a

alcune affermazioni di Marcello Argilli (B. Pitzorno, *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Milano, Pratiche Editrice, 2002, p. 126). La scrittrice non è così categorica, dipende sempre da come quel bambino/a riemerge e in quale lingua scrive: «l'autore per bambini nel momento stesso in cui scrive opera una specie di traduzione simultanea. Si tratta di vedere se traduce spontaneamente in quel che è stata la sua lingua madre, poi non più praticata perché sostituita da quella del nuovo paese di adulto [...]. Oppure se traduce meccanicamente aiutandosi con i vocabolari della sua preparazione pedagogica o delle sue 'buone intenzioni' in una lingua ormai diventata straniera, cancellata dalla memoria e reimparata artificialmente» (*ibid.*, pp. 125-126).

²⁵ Argilli, *Noterelle sulla fiaba moderna*, cit., p. 35.

²⁶ *Ibid.*, p. 36.

²⁷ *Ibid.*

esprimersi in un linguaggio nuovo, che non sia rigidamente chiuso all'interno della struttura verbale, a patto però che rimanga denso e artisticamente ricco di suggestioni ed emozioni che arrivino ad un pubblico tanto vasto: «è questa l'esperienza televisiva che vorrei fare e sulla sua base, ricominciare poi a scrivere fiabe, con un linguaggio e una struttura narrativa che rendesse quel tipo di racconti letteralmente autonomi sulle pagine»²⁸.

Conclusioni

Quanto emerge dagli articoli e dalle relazioni tenute presso convegni e incontri, in un arco di tempo che va dagli anni Ottanta ai primi anni Novanta del Novecento, per quanto necessariamente contestualizzato in anni in cui la televisione rappresentava uno dei principali mezzi di comunicazione di massa e lo sviluppo tecnologico muoveva i primi passi, ci pare comunque interessante per le linee di fondo che, a nostro avviso, spingono ad una riflessione ulteriore nella società a noi contemporanea in cui i linguaggi si sono ulteriormente complessificati e lo sviluppo tecnologico procede a grande velocità, non di decennio in decennio ma di anno in anno, di mese in mese. La realtà multimediale in cui bambini e ragazzi sono immersi, il loro rapporto con i supporti elettronici e con forme di comunicazione che hanno da tempo superato la carta stampata e la televisione, chiamano con urgenza ancora maggiore a interrogarsi su quale sia oggi il rapporto dell'infanzia con le storie e con la scrittura.

Ancora al tempo in cui scrive Marcello Argilli, i media erano pochi e poco diffusi socialmente, oggi si assiste invece a un continuo proliferare di fonti narrative scritte, orali, iconiche, materiali. Se fino a qualche decennio fa, ci ricorda Lorenzo Cantatore, la responsabilità dell'educazione all'uso dei media era calibrata rispetto a quella eseguita, oggi si impone una responsabilità nella scelta, selezione e disciplinamento²⁹. Pare dunque necessario a insegnanti, formatori, genitori, studiosi del mondo dell'infanzia e l'adolescenza, e perché no, scrittori, come suggeriva lo stesso Argilli, uno studio costante per valutare e selezionare avvicinandosi con coraggio e senza pregiudizi anche alle contemporanee contaminazioni crossmediali, analizzandone qualità e densità pedagogiche e interdisciplinari³⁰. Non si tratta quindi di porre libro e letteratura in alternativa o in

²⁸ *Ibid.*

²⁹ L. Cantatore, *Libri, lettura e realtà virtuale: un'alleanza possibile?*, in Id. (ed.), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2017.

³⁰ Per approfondimenti sui temi della crossmedialità e dei nuovi linguaggi narrativi legati al mondo della rete si vedano i lavori di Anna Antoniazzi; tra questi: A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Milano, Apogeo, 2007 e Ead., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012.

aggiunta al resto dei media fruibili oggi da bambini e ragazzi, quei media che a vari livelli e con diversi linguaggi propongono delle narrazioni.

La straordinaria ricchezza grafica, cromatica, acustico-sonora e di movimento, interattivo e non, che troviamo nella VR [*Virtual Reality*], o nel cinema d'animazione non possiamo rintracciarla in un libro dove però abbiamo a disposizione un corredo iconografico fermo che ci consente di gestire autonomamente i tempi di ricezione e di catturare qualità e significati di un'immagine a seconda dei bisogni percettivi e intellettuali nostri o di chi ascolta la nostra lettura. Ma, soprattutto, aprendo un libro abbiamo davanti a noi, a nostra totale disposizione, parole, frasi, periodi la cui lettura, ascolto, interpretazione, sedimentazione nella memoria (volontaria e involontaria) possono sfruttare tempi molto dilatati [...] rispetto a quelli contratti e rapidi imposti (giustamente) dalla VR³¹.

A fronte di ciò è necessario tenere presente che l'educazione alla parola e quindi alla possibilità di esprimere il proprio pensiero, così come l'educazione all'immagine di cui le parole sono necessariamente strumento e risultato, nascono da un fondamentale precoce rapporto con il libro durante l'infanzia. Allora, forse, possiamo azzardare e sostenere che la confidenza con il testo scritto e illustrato del libro da parte dei bambini, può essere un passaggio indispensabile per accedere con una maggiore attrezzatura critica ad altri tipi di narrazioni, anche a quelle della realtà virtuale: «Talvolta queste ultime, infatti, a fronte di un'evidente ricchezza di 'effetti speciali' (imprescindibili e irrinunciabili nella cultura dell'immaginario giovanile e infantile di oggi), mostrano una notevole povertà linguistica»³². Infatti, mentre il libro richiede necessariamente un'attività partecipa attiva, nella realtà virtuale ci si può far trasportare per forza di inerzia da un apparato tecnologico che per funzionare può accontentarsi di un certo grado di passività da parte del fruitore. Per questo è necessario dotarsi di strumenti di decodifica simbolico-linguistica ed emotiva per avvicinarsi alle narrazioni proposte da un ambiente virtuale così come da serie televisive, film o cinema d'animazione: «un'educazione protratta nel tempo [...] alla lettura sia del testo che delle immagini (*literacy* e *visual literacy*), la pratica costante di condivisione di ciò che si è letto e visto, possono favorire una fruizione attiva e non passiva anche di media che, per alcune loro caratteristiche, possono portare più facilmente alla passività»³³.

Non sembrano allora tanto obsolete le parole di Argilli:

Se i ragazzi leggono tanto poco dipende anche dal fatto che gran parte dei libri proposti sono decisamente noiosi e inautentici continuano a trasmettere su una frequenza d'onda che nessuno recepisce più. La lettura, invece, può essere ancora interessante, a patto che al ragazzo arrivi un libro che sia per lui un'esperienza reale, un piacere, e anche una scoperta

³¹ Cantatore, *Libri, lettura e realtà virtuale: un'alleanza possibile?*, cit., p. 13.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 14.

di utilità. E in questo senso la letteratura giovanile, abituando al libro, diventa anche tramite e stimolo per arrivare alla letteratura senza aggettivi³⁴.

Ricordando però che «il bambino non è spinto a leggere se il libro non lo coinvolge profondamente. Un volume di fiabe deve divertire, ma anche emozionare, far piangere, spaventare, parteggiare animosamente, far cioè decantare i più profondi groppi emotivi. [...] Se invece di forti emozioni [una fiaba], suscita dei sorrisini non lascia tracce; se fa venire il batticuore o strappa una risata liberatoria lascia l'orma profonda di un sentimento vissuto»³⁵.

³⁴ M. Argilli, *In sintonia con le nuove generazioni*, «Riforma della scuola», n. 3, 1984, p. 53. L'articolo è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 4. *Articoli (1949-2006)*, fascicolo 3. *Articoli letterari (1959-2006)*, sottofascicolo 2a (1959-1985), busta 14.

³⁵ M. Argilli, *La stimolazione della creatività infantile nella letteratura per l'infanzia*, relazione tenuta ad Arezzo il 11.12.1996, p. 17 del dattiloscritto. Il documento è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. *Attività lavorativa (1942-2014)*, Sottoserie 5. *Interventi (1960 circa-2011)*, fascicolo 2. *Bozze e manoscritti (1979-2011)*, sottofascicolo 2c (1996-1999), busta 15.

Wise characters as role models in Turkish children's literature

Oğuzhan Yılmaz
Department of Turkish Education
Erzincan Binali Yıldırım University
Erzincan (Turkey)
oyilmaz@erzincan.edu.tr

Bilge Destegüloğlu
Department of Turkish Education
Çukurova University
Adana (Turkey)
bdesteguloglu@cu.edu.tr

ABSTRACT: In moments when opposites such as good and bad or right and wrong make life complicated, we need the presence of wise individuals to help resolve conflicts. Therefore, in this study, we aim to identify the appearances of wise characters in children's books. We examine books written for children by various authors, initially focusing on wise characters and Albert Bandura's social learning theory while applying descriptive analysis. We then deepen the understanding of portrayals of wisdom according to the gender, age, appearance, and problem-solving methods of the characters. As a result, we see that there are wise characters in the works we examine who can guide child readers with their actions and discourses, and we find that these characters are presented in the examined books with rich perspectives.

EET/TEE KEYWORDS: Albert Bandura; Wise characters; Children's books; Social learning theory; Turkey; XX-XXI Centuries.

Introduction

In moments when opposites such as good and bad or right and wrong make life complicated, it is widely recognized that we need the presence of wise individuals to help resolve conflicts. Wise characters who are portrayed in literature as guardians of the truth and a source of reason¹ stand out in this

¹ C. Ay, V. Yakın, *Developing brand personality through advertisements: Can archetypes*

regard. In addition to those characteristics, such figures constantly research the truth, share information, and act objectively². Generally, the advanced age of such wise characters, particularly in the form of wise old men, is based on the idea that they have accumulated as much knowledge as they have years³. In support of these ideas, observed that wise character types are usually presented in children's literature as grandparents, sorcerers, doctors, kings, religious officials, or other authority figures⁴. After explaining wise expressions in the forms of thinking clearly, thinking critically, and formulating thoughts, stated that these are characteristics of leader-hero individuals⁵. It is possible to understand from ancient oral, written, and visual cultural products that wise characters who attract attention with their words, behaviors, and intellect have an important place in both Turkish and world culture. These characters, personified by Dede Korkut, have also taken the forms of Tolgonay in Chinghiz Aitmatov's *Mother Earth*, the Caterpillar in Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*, Gandalf in *The Lord of the Rings*, Javelin Thrower Abdullah in Gönül Dağı, Edebali in *Diriliş Ertuğrul*, and Sherlock Holmes, with the tradition continuing to the present day. Wise characters are also seen in cartoons such as the Smurfs (Papa Smurf), Ladybug and Cat Noir (Master Fu), the Teenage Mutant Ninja Turtles (Master Splinter), and Keloğlan (Grandfather Bilgecan). These characters help solve problems with their wisdom, guide people, and help them get through difficult times. As Bandura⁶ noted, these people who are examples to their surroundings with their behaviors and lifestyles are actually role models and they have significant impacts on the people around them. Wise characters, who are guides for people and societies with their thoughts, behaviors, and leadership in situations of crisis and deadlock, appear to the heroes of stories when the heroes find themselves at sea, lend them a helping hand, and guide them⁷. Thus, they stand out as the role models that everyone needs in life.

capture consumers?, «Journal of Istanbul University Faculty of Business Administration», vol. 46, n. 2, 2017, pp. 161-178.

² M.A. Faber, J.D. Mayer, *Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste*, «Journal of Research in Personality», vol. 43, n. 3, 2009, pp. 307-322.

³ B. Çavuş, *The archetype of the old sage in Latife Tekin's Berci Kristin trash tales novel*, «Journal of National Cultural Studies (MIKAD)», vol. 1, n. 2, 2017, pp. 87-94; M. Erdoğan, *Analysis of the story of Kanlı Koca Son Kan Turalı from Dede Korkut Stories in terms of archetypal symbolism*, «Bartın University Journal of the Faculty of Letters», vol. 5, n. 1, 2020, pp. 57-74.

⁴ A. Jamalinesari, *Animal/Animus and wise old man in six characters in search of an author*, «Advances in Language and Literary Studies», vol. 6, n. 3, 2015, pp. 33-36.

⁵ O.O. Bilgivar, *Archetypal Leadership Education Model (ALEM): Mixed embedded experimental study*, Doctoral Thesis, İstanbul, Marmara University – İstanbul Sabahattin Zaim University, Educational Administration and Supervision, 2018.

⁶ A. Bandura, R.H. Walters, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood cliffs, 1977, Vol. 1.

⁷ N. Kazaz, *Psychological analysis of ghazals in terms of Jung's archetypal characterization*, «International Refereed Journal of Scientific Research», vol. 28, 2016, pp. 40-53.

Everyone needs the presence of someone who can guide them through problems that they believe they cannot overcome. It is not always possible for people to learn right and wrong through experience. Thus, all people as social beings need the presence of someone else in society who will direct them toward the good and the right, answer their questions with wisdom, or set examples for them with their behaviors⁸. Despite this need, according to the findings of Oruç, Tecim, and Özyürek (2011)⁹, wise characters who can be role models with positive words, behaviors, or reason are growing less and less common in the modern world. Figures such as Dede Korkut, historic spiritual leaders, or even Albus Dumbledore who could guide society and new generations into the modern world are being replaced by Youtubers and gamers who care for nothing but money or by old mafia fathers who ironically think that they have achieved success. For instance, according to a report from January 2022¹⁰, young people having fun among themselves often use insults, slang, profanity, and sexually explicit expressions in entertainment videos hosted by the owner of the individual YouTube channel with the most subscribers in Türkiye. As stated by Kahveci¹¹, it is difficult to find moral sensitivity and kindness in such expressions. Just like in real life, in fictional narratives, the lack of sufficient characters in the roles of wise people or a failure to represent examples of good behavior is a problem in terms of the visibility of people who can set examples for younger generations and guide them. Considering that child readers take the heroes and dominant characters in the books they read as role models and internalize their behaviors¹², it can be easily concluded that they may also internalize characters that do not exhibit the desired ideal human understanding, especially in the case of characters offered by more recent popular cultural products. An example of this is that even teachers who appear in children's books and might be expected to exhibit exemplary behaviors for their students are instead portrayed as reckless and money-hungry people in a series called *Diary of a Wimpy Kid*¹³. Similarly, in the cartoon called *Gravity Falls*, which is liked by children, «Grunkle» Stan's deception of people and counterfeiting, his attempt to marry his young niece who was entrusted to him

⁸ B.R. Hefin, M.A. Barksdale-Ladd, *African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3*, «The Reading Teacher», vol. 54, n. 8, 2001, pp. 810-819.

⁹ C. Oruç, E. Tecim, H. Özyürek, *Role modeling and cartoons in the personality development of preschool children*, «Journal of EKEV Academy», vol. 15, n. 48, 2011, pp. 281-297.

¹⁰ <<https://socialblade.com/youtube/top/country/tr/mostsubscribed>> (last access: 04.04.2022)

¹¹ H. Kahveci, *Examining social media content in the context of moral values: Youtube example*, «Anadolu Journal of Educational Sciences International», vol. 11, n. 1, 2021, pp. 204-225.

¹² W.C. Booth, *The rhetoric of fiction*, London, University of Chicago Press in English, 1961.

¹³ K. Erdal, H. Yurtseven Yilmaz, *School life in Saftirik Greg's diary series*, «International Journal of Turkish Literature, Culture and Education», vol. 7, n. 2, 2018, pp. 1126-1147.

with someone she does not love at all, and the fact that he considers this a long-term project reveals the deplorable state of the characters being portrayed to children¹⁴. This deficiency, which is encountered in both real life and fiction, also contradicts the goal of raising individuals who will acquire the basic values that the Turkish Ministry of National Education (2019)¹⁵ is trying to instill in them. The Ministry of National Education aims to raise individuals who have adopted basic values in line with the ten root values found in the Turkish curriculum published in 2019 and to influence the values, habits, and behaviors of new generations.

The Ministry of National Education's (2019) goal of raising individuals who can positively influence new generations with the values they hold brings the importance of wise individuals who can be role models to the fore. Wise characters, who are figures who help individuals with their words and actions, are not given much space in popular cultural products and there may be different steps to be taken to solve the problems caused by this deficiency¹⁶. One of these steps is to include characters bearing the traits of the wise archetype¹⁷, which represents insight, maturity, intelligence, and willingness to help, in fictional children's books and to return to them the reputation that these characters have lost over time.

Although it is widely thought that real-life wise individuals are more effective role models with their words or actions today¹⁸, Bandura and Walters (1963) concluded in an earlier study that children take fictional human types as role models more readily than real people and give more credit to the words of symbolic models¹⁹. In this context, we can say that using literary works is a valid and effective method for teaching truth, goodness, and wisdom²⁰. Children can take people they observe in the movies they watch or in their close environments, as well as the characters in the books they read, as role models²¹.

¹⁴ O. Yılmaz, H. Özdemir Erem, *What do cartoons tell?*, «Hece Journal Children's Literature Special Issue», 2018, pp. 542-552.

¹⁵ Ministry of National Education, *Turkish lesson curriculum*, MEB, 2019.

¹⁶ C.G. Jung, *The archetypes and the collective unconscious*, New York, Princeton University Press, 1961.

¹⁷ Jamalinesari, *Animal/Animus and wise old man in six characters in search of an author*, cit.

¹⁸ N. Karakuş, P. Çoksever, *Heroes as role models in values education*, «Journal of Education and Humanities», vol. 10, n. 20, 2019, pp. 46-62.

¹⁹ S.F. Varol, *The role of representations in the media in the process of identity acquisition*, «The Journal of Academic Social Science Studies», n. 26, 2014, pp. 301-313.

²⁰ C. Lynch Brown, C. Tomlinson, *Essentials of children's literature*, Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1993; S.V. Andrews, *Teaching kids to care: Exploring values through literature and inquiry*, Terre Haute, Indiana, EDINFO Press, 1994; E.A. Wynne, K. Ryan, *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*, Upper Saddle River, N.J., Prentice-Hall, 1993.

²¹ S. Miller, *Positive role models vs. bullies: Can they be distinguished by following articulate animals into worlds of suspended disbelief?*. «Forum on Public Policy Online», 2011, pp. 0-12; A.F. Oğuzkan, *Children's literature*, Ankara, Anı, 2013; H. Karatay, *Children's literature from theory to practice*, in T. Şimşek (ed.), *Features to be found in Children's Literature Texts*, Ankara,

The fact that characters in children's books are role models for their readers²² once again reveals the importance of wise characters in children's books that will guide children to the good and the right. The visible presence of wise characters in children's books will help offer alternatives to children with new solutions and ways of thinking²³. Child readers who identify with these characters will benefit from the alternative solutions offered by wise characters while solving their own problems over time²⁴. While solving problems in everyday life, child readers will listen to the voices of the wise and wisdom, and will also pay attention to the cultural codes of society. In other words, with the guidance of wise characters, children's processes of adapting their own characters to society will become easier²⁵. Wise characters not only show the truth but also transfer traditional memory, which contains cultural codes that have been examined many times before.

Social Learning Theory

Social learning is the theory of individuals learning their behaviors through imitation by observing other people²⁶. The social learning theory developed by Bandura holds that learning through trial and error is a boring and dangerous process and that learning takes place in a shorter period of time through social modeling²⁷.

The most important study that led to social modeling, as reflected by social learning theory, to be accepted in the field of psychology was Bandura's

Grafiker, 2014, pp. 81-129; F. Temizyürek, N.K. Şahbaz, Z. Gürel, *Children's literature*, Ankara, Pegem Academy, 2016; R.J. Lukens, J.J. Smith, C.M. Coffel, *A critical look at children's literature*, İstanbul, Erdem, 2018; O. Yılmaz, Y.M. Yakar, *Turkish textbooks and children's characters*, «Jass Studies The Journal of Academic Social Science Studies», vol. 69, 2018, pp. 49-64.

²² S. Yazıcı, M. Aslan, *Using heroes in values education: A study on the comparison of social studies textbooks and pre-service teachers' hero preferences*, «Journal of Educational Sciences in Theory and Practice», vol. 11, n. 4, 2011, pp. 2173-2188.

²³ M.A. Prater, M.L. Johnstun, T.T. Dyches, M.R. Johnstun, *Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers*, «Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth», vol. 50, n. 4, 2006, pp. 5-10.

²⁴ J. Roethler, *Reading in color: Children's book illustrations and identity formation for Black children in the United States*, «African American Review», vol. 32, n. 1, 1998, pp. 95-105; L.J. Weitzman, D. Eifer, E. Hokada, C. Ross, *Sex-role socialization in picture books for preschool children*, «American Journal of Sociology», vol. 77, n. 6, 1972, pp. 1125-1150.

²⁵ M.A. Sözer, *Migration, social harmony and belonging*, «Journal of Bayburt Faculty of Education», vol. 14, n. 28, 2019, pp. 418-431.

²⁶ M. Bayrakçı, *Social learning theory and application in education*, «Journal of SAU Faculty of Education», vol. 14, October 2007, pp. 198-210.

²⁷ F. Pajares, *Albert Bandura: Biographical sketch*, <<https://albertbandura.com/bandura-bio-pajares/albert-bandura-bio-sketch.html>>, 2004, (last access: 19.12.2022).

Bobo Doll experiment. This experiment aimed to prove that social behaviors such as aggression can be acquired through observation and imitation. In the experiment, preschool children aged 3-6 years were divided into three groups. The experimental group was shown a video with adults playing aggressively with a plastic toy called *Bobo Doll*. The second experimental group was shown a video with adults who did not exhibit aggressive behavior toward the same toy. The subjects in the control group, on the other hand, were not exposed to any modeled behaviors. As the outcome of the experiment, changes in the children's behaviors in the context of imitating or not imitating modeled behavior were determined. It was shown that the children were influenced by the behavior of adults. Bandura began to develop the theoretical foundations of social learning theory to identify the important role of observational learning and social modeling in human learning, partly based on findings from the classic Bobo Doll experiments²⁸.

Detailed analysis of how external factors influence behavior in social learning theory has supported the claim that behavior is indeed subject to external factors. This theory approaches the explanation of human behavior from the point of view of constant mutual interactions between cognitive, behavioral, and environmental factors²⁹. In other words, it is believed that human behavior is learned through interactions with other people. Learning is realized through behavioral changes that occur as a result of individuals' interactions with their environments at certain levels³⁰. According to Bandura, social learning occurs in two ways: «operant conditioning» and «modeling and imitation». The process of modeling and imitation involves the modeling and imitation of behaviors learned through observations³¹. During this modeling process, the age, gender, dignity, and general status of the role model³² all have effects on learning. According to Bandura's theory, it is easier for individuals to model others of the same gender, who are close to them in age, and who are respected or of high status, and such models can be divided into three categories as living models, symbolic models, and verbal directives during the modeling process.

Bandura defined a living model as a real person exhibiting behaviors in a modeling process, a symbolic model as a character depicted in a fictional environment, and verbal directives as discourses produced for the purpose of

²⁸ A.R. Jr. Artino, *Bandura, Ross, and Ross: Observational Learning and the Bobo Doll*, Online Submission, 2007.

²⁹ A. Bandura, *Social learning theory*, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

³⁰ N. Senemoğlu, *Development, learning and teaching*, Ankara, Anı publishing, 2020.

³¹ S.S. Tatlıoğlu, *A social-cognitive view of learning: Albert Bandura*, «Sociology Notes», vol. 5, n. 1, 2021, pp. 15-30.

³² A. Bandura, *Social learning theory of idendificatory processes*, in D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally & Company, 1969, pp. 213-262; Bandura, *Social learning theory*, cit.

directing behaviors without a live or symbolic model³³. While live models are initially more effective in social learning theory³⁴, if a person gains enough competency over time, it is believed that symbolic models will become effective in learning³⁵. Various symbolic models explored by researchers have been shown to exert a significant effect on children's behaviors³⁶. In other words, while observing changes in children's behaviors, the symbolic models found in materials such as books, cartoons, movies, and videos are seen to be effective in children's learning when they are taken as role models³⁷. In this regard, when children's development is taken into account, it is important that the books children read contain symbolic models.

We designed this study within the framework of social learning theory with the idea that the behaviors of wise characters in books can be learned through observations. As is known, presenting wise characters as symbolic models for the positive or negative events experienced by child readers, who are likely to identify with characters in fictional books, is valuable in order to give them a sense of goodness, truth, and beauty. From this standpoint and in light of social learning theory, we aimed to determine the general appearances and problem-solving styles of wise characters who are present as symbolic models in children's books.

Method

In our study, we chose to apply a document analysis pattern because we aimed to determine the appearance and problem-solving styles of wise characters in fictional children's books. Document review is a functional pattern in terms of enabling detailed examinations³⁸. For the documents (i.e., books) that we would use in this pattern, we prepared a list primarily with the help of field

³³ A. Bandura, *Autobiography*, in G. Lindzey, W.M. Runyan (edd.), *A history of psychology in autobiography*, Washington, DC, American Psychological Association, 2007.

³⁴ A. Bandura, R.H. Walters, *Social learning and personality development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

³⁵ A. Bandura, W. Mischel, *Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 2, n. 5, 1965, pp. 698-705.

³⁶ R.D. Odom, R.M. Liebert, L.E. Fernandez, *Effects of symbolic modeling on the syntactical productions of retardates*, «Psychonomic Science», vol. 17, n. 2, 1969, pp. 104-105; D.G. Wachowai, *Model-reinforcement counseling with college males*, «Journal of Counseling Psychology», vol. 19, n. 5, 1972, pp. 387-392.

³⁷ M.K. Alvord, *The effects of non-motion symbolic modeling on the sharing behavior of young children*, Doctoral Thesis, University of Maryland, England, Education, Psychology, 1977.

³⁸ G.A. Bowen, *Document analysis as a qualitative research method*, «Qualitative Research Journal», vol. 9, n. 2, 2009, pp. 27-90.

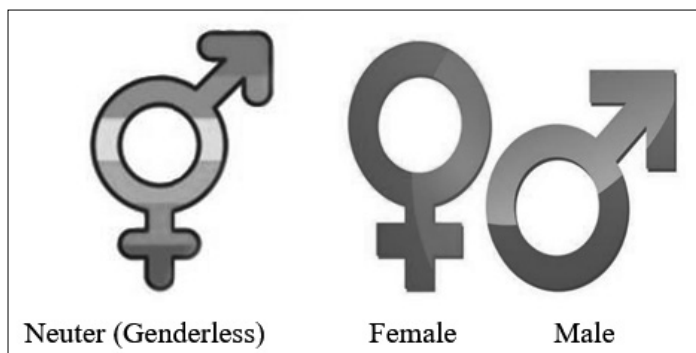
experts. We then narrowed that list by considering criteria such as suitability for children, literateness, topicality, and “wise characters” and we included 15 fictional children’s books in the study. Information about the selected books and their abbreviations are given in Table 1.

Table 1. Titles, Authors, and Abbreviations of the Works Examined in This Study

BOOK TITLE	AUTHOR	ABBREVIATION
The Wise Turtle (Bilge Kaplumbağa)	Nur İçözü	BK
Voice Competition (Ses Yarışması)	Melike Günyüz	SY
Tınmaz Unknown Pits (Tınmaz Bilinmeyen Çukurlar)	Fidan Çobanoğlu Kaplan	BÇ
Tiny Bear Vadu Looking for a Friend (Minik Ayı Vadu Arkadaş Arıyor)	Ayfer Gürdal Ünal	MAVAA
Mr. Owl and the Wise Bird (Bay Baykuş ile Bilge Kuş)	Feyza Hepçilingirler	BBBK
You’re Not Skinny (Sen Sıska Değilsin)	Melike Günyüz	SSD
The Environmentalist King Frog (Çevreci Kral Kurbağa)	Aysun Berktaş Özmen	ÇKK
Where Did the Moon Disappear To? (Ay Nereye Kayboldu?)	Melike Günyüz	ANK
The Wise Owl’s Smart Solution (Bilge Baykuş’un Akıllı Çözümü)	Zeliha Nur Turan	BBAÇ
A Candle Afraid of Darkness (Karanlıktan Korkan Mum)	Selen Aydın And Huban Korman	KKM
Cotton Crow (Pamuk Karga)	Melike Günyüz	PK
Uncle Bilgin’s Flying Balloon (Bilgin Amca Uçan Balon)	Ercan Dinçer	BAUB
Pigeon Meeting (Güvercin Toplantısı)	Melike Günyüz	GT
The Sultan Who Found a Cure (Şifa Bulan Padişah)	Emel Nermin Temel	ŞBP
Temsi the Crocodile (Timsah Temsi)	Melike Günyüz	TT

After the books to be analyzed were selected, we first read them without keeping any records, and then we examined them from the perspective of “wise characters” and conducted descriptive analysis. In order to increase the validity and reliability of the study, we encoded the findings based on Miles and Huberman’s (1994) reliability formula and, as a result, we saw that the consistency between the encoders was over 85³⁹. Again, in order to make the

³⁹ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, California,



Pic. 1. What are the genders of the characters?

study more valid and reliable, we included books from different authors and publishers in our study for the sake of variety. We reviewed the obtained dataset several times with direct quotations and also obtained the advice of experts. In the following text, the letters after the quoted sentences are the abbreviations of the relevant books as given in Table 1 and the numbers indicate page numbers.

Findings

When we examined the portrayals of wise characters in the selected children's books, we noted that characteristics related to gender, age, physical appearance, and problem-solving methods stood out and we present these findings below under the relevant subheadings.

1. Genders of wise characters

Bandura argued that the gender of role models is an important factor in the modeling processes of individuals⁴⁰. Subsequent research supported Bandura's claims and provided concrete data confirming that the variable of gender is effective in modeling processes. For instance, Gilbert (1985) found in her study that men take male role models as examples and women take female role models as examples⁴¹. Similarly, Anderson and Cavallora (2002) stated that their

SAGE, Publications, 1994.

⁴⁰ Bandura, Walters, *Social learning theory*, cit.

⁴¹ L.A. Gilbert, *Dimensions of same-gender student-faculty role-model relationships*, «Sex

research on children confirmed that children take people of the same gender as their role models and admire them⁴². In parallel with this idea, when the genders of wise characters in the children's books selected for the present study are examined, it is seen that genderless or male characters are most prevalent. In this context, "genderless" characters are those for which no clues of gender are given, such as referring to them as a mother, an uncle, a grandfather, or by name. According to Çer (2017), genderless characters are characters that do not reflect any stereotypical understandings of female or male roles⁴³. In these books, genderless characters most often stand out as wise. In recent years, independent of relations between the biological sexes and genders in Türkiye and the world in children's books, important work is being done by some researchers as a product of the feminist movement and post-queer theory regarding the idea of creating genderless characters⁴⁴. The starting point of this movement and theory is the idea that women and men should enjoy equal rights together⁴⁵. In other words, according to Ratri and Sihombing (2021), this theory aims neither to create new images of femininity and make these images more frequent nor to make images of masculinity more feminine⁴⁶. This theory aims to reach a wider target audience by ignoring the gender binary. In this context, the reason why characters in the role of wise role models are usually depicted as genderless in the children's books examined in this context may be the idea of presenting models for all children without gender discrimination in connection with the logic of the relevant theory. Authors may want the roles they attribute to the characters they build to be perceived by readers independently of gender. For instance, the character Wise Owl found in the book *The Wise Owl's Smart Solution* plays the role of a wise character who answers only curious questions, and it is not possible to make a guess about the gender of the Wise Owl in this work (BBAÇ, 10). Another example is *Temsi the Crocodile*. In that book, Turtle Bilgeduruş fills the role of a wise person with a sincere attitude, creating solutions to problems, guiding others with words, protecting values, asking for help, and inspiring others without reflecting any gender characteristics. In the

Roles», vol. 12, n. 1/2, 1985, pp. 111-123.

⁴² K.J. Anderson, D. Cavallaro, *Parents or pop culture? Children's heroes and role models*, «Childhood Education», vol.78, n. 3, 2002, pp. 161-168.

⁴³ E. Çer, *Gender-neutral characters in children's literature: A research example*, «Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education», vol. 14-1, n. 27, 2017, pp. 389-408.

⁴⁴ C.S. Ratri, R.M. Sihombing, *Gender perspective in design and illustration of children's books*, «Advances in Social Science, Education and Humanities Research», vol. 625, 2021, pp. 436-445.

⁴⁵ S.R. Arifeen, C. Gatrell, *A blind spot in organization studies: Gender with ethnicity, nationality and religion*, «Gender in Management, An International Journal», vol. 28, n. 3, 2013, pp. 151-170; P. Irefin, S.S. Ifah, M.H. Bwala, *Organizational theories and analysis: A feminist perspective*, «International Journal of Advancements in Research and Technology», vol. 1, n. 1, 2012, pp. 71-97.

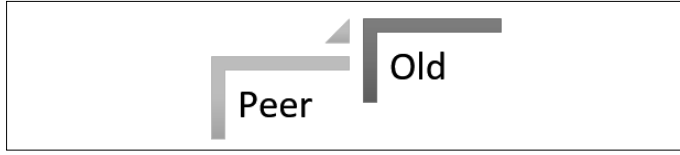
⁴⁶ Ratri, Sihombing, *Gender perspective in design and illustration of children's books*, cit.

book *You're Not Skinny*, Turtle Bilgeduruş solves the problem of one of the characters who is being bullied at school (SSD, 7-8). In the same way, in *The Wise Turtle*, the Wise Turtle character plays the role of a wise role model for others with thoughts and words but is depicted without specifying a gender. However, in our opinion, the images of genderless characters presented in these books stand out not as a reflection of the post-feminist movement and queer theory but rather, as stated above, as reflections of traditional social thinking because, in these works, male characters are also presented as wise characters while female characters are not, except for one instance. Ernst (1995)⁴⁷ stated nearly three decades ago that even expressions of genderlessness in children's books were shaped around male characters, and this is still valid for books published in the early 2020s. Specifically, Ernst (1995) analyzed the titles of children's books and stated that even gender-neutral names included in the titles often referred to characters with male features. Therefore, the presentation of some of the wise characters in children's books as "genderless" should not necessarily be considered as evolution in the sense of gender for this study.

On the other hand, as mentioned above, after the characters that seem to be genderless, male characters subsequently come to the fore in the analyzed books. For instance, in the children's book titled *Where Did the Moon Disappear To?*, it is possible to cite Grandfather Owl as an example of a male character representing wisdom. In this story, birds who do not know what to do about the disappearance of the moon appeal to Grandfather Owl in order to learn the truth of the incident, and this is explained as follows: «No one can see the moon except our Grandfather Owl. Indeed, Grandfather Owl knows everything» (ANK, 15). Similarly to this example, it is quite common to come across sections in other books where male characters stand out in roles of wisdom. As male characters take active roles in social life as a continuation of traditional gender stereotypes throughout the examined books, readers are likely to see men in roles of wisdom instead of women. As the only exception, in the book titled *Tinmaz Unknown Pits*, one of the female characters is a queen, or a representation of power, and although she is not fully presented in a role of wisdom, she solves the problems of some of the people around her by directing them (BÇ, 27). Our findings in this regard are supported by the relevant literature. In many studies conducted on children's books⁴⁸, it has been pointed out that there are a large number of male characters and that the books contain gender-specific stereotypes. This makes it more difficult for female

⁴⁷ S.B. Ernst, *Gender issues in books for children and young adults*, in S. Lehr (ed.), *Battling dragons: Issues and controversy in children's literature*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1995, pp. 66-78.

⁴⁸ J. Craft, *Sex stereotypes in children's literature*, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354530.pdf>>, 1993, (last access: 29.12.2022); C.M. Kortenhaus, J. Demarest, *Gender role stereotyping in children's literature: An update*, «Sex Roles», vol. 28, 1993, pp. 219-232.



Pic. 2. What are their ages?

readers to take the wise characters as role models, particularly considering the findings of Bandura's research and other similar studies. According to that body of research, readers take characters of the same gender as role models, and characters that young female readers could take as role models are not commonly depicted in children's books.

2. Ages of wise characters

Bandura argued that age is an important factor in addition to the gender of role models in individual processes of taking role models and he stated that, as children grow up, they take their peers and non-family members as role models for various reasons⁴⁹. The findings of many other researchers on this topic in the years following Bandura's initial work have also provided concrete evidence that age is an important factor in modeling processes⁵⁰.

In parallel with these findings, it was seen in this study that age is an important factor among the possible role models of the examined books. In these books, the ages of the characters who are portrayed as wise are usually depicted as being close to the age of the child hero. For example, in the book *Temsi the Crocodile*, «All her friends were watching Turtle Bilgeduruş with curiosity» (TT, 12) suggests with its use of the word "friend" that Turtle Bilgeduruş, whom the characters take as a role model, is relatively close to them in age. In the same way, in *The Environmentalist King Frog*, we read the following: «Not only frogs but many other animals lived in that valley. The King Frog was thinking green. How would he tell his animal friends in the forest about protecting nature and the environment?» (ÇKK, 5-6). In this sentence, once again, the expression «friends» suggests that the characters, including the

⁴⁹ Bandura, *Social learning theory of identificatory processes*, cit.

⁵⁰ N. Falchikov, J. Goldfinch, *Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*, «Review of Educational Research», vol. 70, n. 3, 2000, pp. 287-322; İ. Korkmaz, *Social learning theory*, in B. Yeşilyaprak (ed), *Inside Educational psychology (Development-Learning-Teaching)*, Ankara, Pegem Academy, 2020.

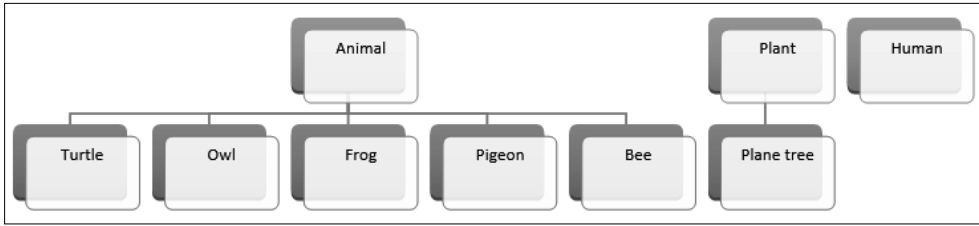
wise one, are peers. As can be seen in these examples, the examined children's books take a logical approach to presenting wise characters as role models; in connection with Bandura's theory of social learning, characters who are close in age to the child heroes of the books are presented in roles of wisdom. Thus, according to Bandura's theory, it can be said that the wise characters presented in these books can be taken as positive examples by child readers with relative ease.

In contrast to Bandura's age-related findings, characters who are not close to children in age are also presented as role model figures in roles of wisdom, even if they are fewer in number. For instance, when the book *Uncle Bilgin's Flying Balloon* is examined, it is seen that the wise character referred to as Uncle Bilgin is older than the other characters. Again, in the book *Where Did the Moon Disappear To?*, another feature of the Wise Owl character presented in a role of wisdom is that he is a grandfather. Finally, in *Wise Turtle*, where the wise character presented as a role model is older than the other characters, the idea that old age is a phenomenon that should be respected is highlighted in the following sentence: «'We respect your age,' they said in unison. 'Only you can save us from these fears'» (BK, 5). In some studies of children's books on this subject, it is noteworthy that the characters presented in the roles of guides, pathfinders, and the wise are portrayed as old⁵¹. In some books, older characters are consciously presented with positive appearances as wise role models in contrast to perceptions of older individuals in modern societies and cultures, because there are many images in mainstream media about older people being useless as a result of the effects of capitalism. Yılmaz and Özdemir Erem's (2018)⁵² study of cartoons showed that elderly people were presented in foreign cartoons televised in Türkiye as characters who cheat, lie, do not keep their promises, are mentally unstable, make up false legends, and create deadly weapons. In this respect, the main purpose of publications that try to present elderly characters with positive aspects is to erase or change the negative stereotypes that have been formed about the elderly in society, such as people who are absent-minded, wrinkled, or deaf. For instance, Mekonnen, Shume, and Garuma (2020)⁵³ stated in their study on the presentation and representation of elderly characters in Ethiopian children's literature that, contrary to the images

⁵¹ T. Robinson, C. Anderson, *Older Characters in Children's Animated Television Programs: A Content Analysis of Their Portrayal*, «Journal of Broadcasting & Electronic Media», vol. 50, n. 2, 2006, pp. 287-304; T. Robinson, M. Callister, D. Magoffin, J. Moore, *The portrayal of older characters in Disney animated films*, «Journal of Aging Studies», vol. 21, 2007, pp. 203-213.

⁵² Yılmaz, Özdemir Erem, *What do cartoons tell?*, cit.

⁵³ D. Mekonnen, B. Shume, D. Garuma, *Representation and the portrayal of elders' characters in Ethiopian children's books: Policy implication*, «International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding», vol. 7, n. 6, 2020, pp. 171-179.



Pic. 3. What are the appearances of the characters?

created in cartoons, children's books should create positive views of elderly characters and children can be taught through those characters.

Another point of view regarding the presentation of elderly characters as models in roles of wisdom in children's books has addressed the relationship between the ages of characters and their knowledge. According to the findings of both Çavuş (2017)⁵⁴ and Erdoğan (2020)⁵⁵, the fact that wise characters are usually presented as old in fiction is due to the fact that the elderly continue to accumulate knowledge as they age. With this in mind, the elderly, who are presented positively with wise characteristics in some publications, may pass their life experiences and cultural knowledge on to new generations, thereby assuming a key function in society⁵⁶. Although this image in books is important in terms of benefiting from the knowledge of the elderly, it does not support Bandura's claim that children will be less likely to take older characters as role models.

3. *Appearances of wise characters*

In the books examined in this study, characters presented in wise roles appear to readers in the forms of animals, plants, and people. Peker and Ahi (2019) found that various anthropomorphized animals, plants, and other elements of nature appear to child readers in children's books to support children's healthy development and successful education, in support of our findings⁵⁷. Wise characters most often stand out as animals. Previous studies

⁵⁴ Çavuş, *The archetype of the old sage in Latife Tekin's Berci Kristin trash tales novel*, cit.

⁵⁵ Erdoğan, *Analysis of the story of Kanlı Koca Son Kan Turalı from Dede Korkut Stories in terms of archetypal symbolism*, cit.

⁵⁶ Y.M. Yakar, H.D. Yılmaz, *Elderly characters in children's books*, «ZfWT», vol. 11, n. 1, 2019, pp. 165-183.

⁵⁷ A. Peker, B. Ahi, *An environmental education perspective on the animal characters in children's books: Content analysis study*, «Trakya Journal of Education», vol. 9, n. 2, 2019, pp. 287-301.

have confirmed that most of the characters in popular children's books are animals that have human characteristics that children can take as role models⁵⁸. Therefore, in the present study, it is important to consider the reasons why animal characters are being presented as role models. In this context, the results obtained by Oskamp, Kaufman, and Wolterbeek (1996) showed that animal characters with human characteristics attract the attention of children and children take animal characters as role models more easily⁵⁹. Dunn (2011) similarly suggested that animal characters are more interesting for children than humans and can thus be taken as role models more easily⁶⁰. In addition, the idea that using wild animals in books will facilitate children's understanding of life has been emphasized⁶¹. In the books examined in the present study, in parallel with previous findings, the characters depicted for children to take as role models are often animal characters. For instance, in *Voice Competition* and *Tiny Bear Vadu Looking for a Friend*, the character who takes on the role of wisdom is an owl that creates solutions to problems or shows others the right path (SY, 10; MAVAA, 9-10; BBAÇ, 11). As well as aiming to attract the attention of children, it is important to use animals that talk, think, and act in relatable ways to give cultural messages to children⁶². The attraction of animal characters for children, animals being easier to take as role models, and the large number of cultural teachings that have been relayed through animals since the time of early fables, which are ancestors of more modern literary works, are all important in this regard.

The animal characters presented in roles of wisdom in the books analyzed here include those portrayed as a turtle, owl, bee, frog, or pigeon. There are various reasons why these authors chose to present these animal characters to their readers as role models. The first of these, as already emphasized, is related to the theory of age. Some of the animal characters modeled in these works are known for their long lifespans, allowing them to reach advanced ages. For instance, considering that land turtles may live for up to 200 years and that owls have lifespans of 60 or 70 years, these particular authors are emphasizing that

⁵⁸ S. Oskamp, K. Kaufman, L.A. Wolterbeek, *Gender role portrayals in preschool picture books*, «Journal of Social Behavior & Personality», vol. 11, n. 5, 1996, pp. 27-39; A.W. Bedford, *Children's books: Animal antics*, «Childhood Education», vol. 88, n. 3, 2012, pp. 195-198; C.M.E. McCrindle, J.S.J. Odendaal, *Animals in books used for preschool children*, «Anthrozoös», vol. 7, n. 2, 1994, pp. 135-141.

⁵⁹ Oskamp, Kaufman, Wolterbeek, *Gender role portrayals in preschool picture books*, cit.

⁶⁰ E. Dunn, *Talking animals: A Literature review of anthropomorphism in children's books*, Master's Thesis, (Supervisor: Rebecca Vargha), 2011.

⁶¹ B. Bjerke, B.P. Kaltenborn, T.S. Ødegårdstuen, *Animal-Related activities and appreciation of animals among children and adolescents*, «Anthrozoös», vol. 14, n. 2, 2001, pp. 86-94; M. Borgi, F. Cirulli, *Attitudes toward animals among kindergarten children: Species preferences*, «Anthrozoös», vol. 28, n. 1, 2015, pp. 45-59.

⁶² C.L. Burke, J.G. Copenhaver, *Animals as people in children's literature*, «Language Arts», vol. 81, n. 3, 2004, pp. 205-213.

age is one of the necessary conditions for wisdom, as stated earlier. In relation to this, even the pigeon, whose lifespan is not long in reality, not generally extending beyond 6 years, is presented as an old and wise character in the book titled *Pigeon Meeting*, which is another example of combining images of wisdom with age (GT, 8-9-10).

On the other hand, the positive connections of the animals characterized in these books with mythology and culture are also effective in decisions to present them as role models. In reviewing previous studies on mythological texts and children's books, we found that turtles typically represent wisdom, happiness, and immortality⁶³; owls represent wisdom and intelligence⁶⁴; and bees represent industriousness and immortality⁶⁵. For instance, in *Mr. Owl and the Wise Bird*, the character in the role of the «Wise Bird» tells Mr. Owl that Mr. Owl himself is very valuable; that owls represented Athena, the Goddess of Wisdom, in ancient Greece; and that owls have long been a symbol of wisdom (BBBK, 35). It is possible that, in the books considered here, the authors wanted to portray knowledge, intelligence, and diligence clearly among the characters that they offered to readers as role models. These portrayals are important not only for cognitive skills but also in terms of affective and moral characteristics in modeling processes. The fact that a pigeon comes to the fore from time to time as a role model in one of the analyzed books and that this animal symbolizes peacefulness, purity, and goodness in popular thought suggests that affective and spiritual characteristics as well as cognitive characteristics are used by authors as factors in modeling processes. In this sense, it is possible to say that while authors present wise characters as role models in these books for children, they also use source texts and widespread cultural beliefs in the process of writing.

We saw that human characters are presented as role models in the books we examined together with animals, and this has been observed in previous research, as well⁶⁶. Although they are slightly less common than animals in the books that we analyzed, there are also people among the characters portrayed

⁶³ E. Şimşek, *An evaluation on the legends about turtles in Turkish culture*, «Akra Culture, Art and Literature Magazine», n. 10, 2016, pp. 51-63.

⁶⁴ M. Eliade, *History of religious beliefs and ideas*, Ali Berktaş, Turkish transl. İstanbul, Kabalcı Publications, 2000; S. Köse, *Owl in Turkish culture*, «Journal of Cultural Studies», vol. 1, n. 3, 2019, pp. 288-301.

⁶⁵ İ. Taşdemir, *The symbol of "Bee" in Sheikh Galib's poems*, «Turkish Studies», vol. 13, n. 20, 2018, pp. 701-720.

⁶⁶ A. Lumpkin, *Teachers as role models teaching character and moral virtues*, «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», vol. 79, n. 2, 2008, pp. 45-50; C. Clark, S. Osborne, G. Dugdale, *Reaching out with role models: role models and young people's reading*, London, National Literacy Trust, 2009; L. Kabaklı Çimen, *Role model preferences of education faculty students*, «Manas Journal of Social Studies», vol. 8, n. 1, 2019, pp. 88-110; Karakuş, Çoksever, *Heroes as role models in values education*, cit.

as wise role models. This finding is valuable in terms of modeling processes when we consider that 1 out of every 10 people takes an adult teacher as a role model⁶⁷. While moral characteristics such as honesty and decency may be among the reasons for people to be taken as role models, cognitive characteristics such as competence and wisdom also affect this modeling process⁶⁸. These findings furthermore support the claims of Bandura, who explained that wise characters have dignity, just as it is seen that human characters have dignity in the examined children's books. It is quite obvious that the characters referred to as wise or learned in the examined books («bilgin» in Turkish; e.g., KKM, 17; ŞBP, 2) are people who are knowledgeable and have dignity. For example, in *A Candle Afraid of Darkness*, Aslı and her mother take a candle to a doctor known as a candle doctor as a result of the fact that the candle never goes out. In the same way, in *The Sultan Who Found a Cure*, Greek scholars are consulted as the last resort for a Sultan who cannot find a cure for his illness despite all efforts. The fact that authors use human characters as role models in their works also suggests a belief that readers might not always be able to establish identities through metaphors. In support of this argument, Karaboğa⁶⁹ asserted that although child readers can identify with animal characters more easily, they also take people they admire as role models.

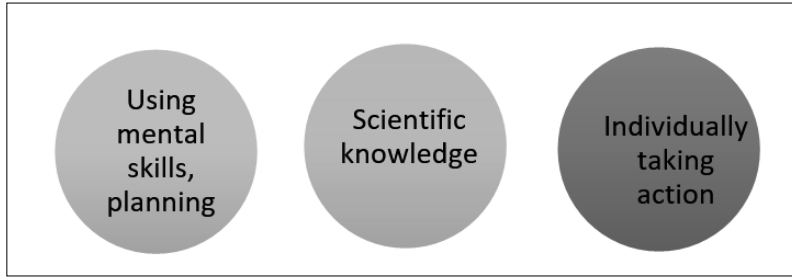
Finally, another category of characters presented in roles of wisdom, albeit less often compared to human and animal characters, is that of plants. While there are many different approaches in the presentation of animal characters in roles of wisdom, there is no diversity in the presentation of plants in the books analyzed here. The only characterization of a plant as a wise role model involves a plane tree. This characterization is mostly likely based on the idea that age develops wisdom and that plane trees have long lives, just like turtles and owls. Plane trees represent eternity and continuity in Turkish mythology⁷⁰. In *Cotton Crow*, which we examined in the present study, the plane tree is presented in the role of wisdom, as can be understood from the following sentence: «Meanwhile, I was always watching Uncle Plane Tree. I was waiting for when he was going to talk, because he is very knowledgeable. He knows everything» (PK, 10).

⁶⁷ W. Sanderse, *The meaning of role modelling in moral and character education*, «Journal of Moral Education», vol. 42, n. 1, 2013, pp. 28-42.

⁶⁸ M.A. Elzubeir, D.E.E. Rizk, *Identifying characteristics that students, interns and residents look for in their role models*, «Medical Education», vol. 35, 2001, pp. 272-277.

⁶⁹ M.T. Karaboğa, *A study on the role model preferences of high school students*, «Journal of Mersin University Faculty of Education», vol. 15, n. 2, 2019, pp. 363-391.

⁷⁰ M. Şanlı, *Tree Culture in the Context of Active History Education: 'Sycamore' as a Monumental Tree in Haluk Dursun's Works*, «Journal of Innovative Research in Social Studies», vol. 3, n. 1, 2020, pp. 1-17.



Pic. 4. What are their problem-solving methods?

4. *Problem-solving methods of wise characters*

According to Bandura, people are influenced by the behaviors of those around them while solving problems. Individuals learn how the people around them solve problems by imitation and then go on to solve their own problems in similar ways⁷¹. From this point of view, children's books can be effective tools for developing solutions to problems⁷². Therefore, the solutions of wise characters may offer alternatives to child readers in terms of imitating these characters. Specifically, characters in books may consult the wise characters around them from time to time⁷³ to solve conflicts when they are unable to solve the problems they encounter on their own⁷⁴.

Characters who are portrayed in roles of wisdom and taken as role models in these books solve the problems around them in many different ways. The most common form of problem-solving in these books entails characters making plans using their mental skills. In previous studies, it was similarly observed that wise characters were presented in literary works in the form of individuals who make plans⁷⁵. In *The Environmentalist King Frog*, analyzed in the present study, the wise character of the King Frog makes plans to raise the awareness of his friends in the forest in the face of the problem of environmental pollution. The King Frog decides to organize a competition for this purpose and eliminates

⁷¹ Bandura, Walters, *Social learning theory*, cit.

⁷² L.J. Brown, *Developing thinking and problem-solving skills with children's books*, «Childhood Education», vol. 63, n. 2, 1986, pp. 102-107.

⁷³ O. Yılmaz, ve B. Destegüloğlu, *Bullying in children's books*, «Journal of National Education», vol. 50, n. 230, 2021, pp. 241-257.

⁷⁴ Y.M. Yakar, O. Yılmaz, *The ways in which the characters in the fictional texts in Beyazbulut magazine resolve conflicts*, «Erzincan University Journal of Social Sciences Institute», vol. 9, n. 2, 2016, pp. 57-66.

⁷⁵ A. Moreno, Jung, *God and modern man*, London, University of Notre Dame, 1970.

the problem by planning to give a prize to the one who does the most useful work for the environment (ÇKK, 5-6). In addition, the Wise Owl, presented as a character who solves every problem in *Voice Competition*, eliminates a problem with a plan by suggesting that birds with bad voices receive education from birds with beautiful voices, aiming to ensure that birds complaining that their voices are bad do not become upset (SY, 10). Finally, in *The Wise Owl's Smart Solution*, the Wise Owl is a character toward which all other characters are drawn to consult the owl about problems that they cannot solve on their own. The Wise Owl advises one character who cannot ask anyone his questions to write the things he is curious about on paper and throw them into a box, and then ask those questions one by one (BBAÇ, 13). As can be seen from these examples, the characters who are presented as wise in these books and are consulted by others most often solve the problems they encounter not by consultation or cooperation, but by prioritizing their mental skills and intellect and making plans. In studies on social learning⁷⁶, intelligence and knowledge are said to be important factors in modeling processes. In this context, Karaboğa (2019) states that individuals take characters depicted with their mental skills as role models. As described previously, characters depicted with mental skills can be important factors in children's processes of gaining awareness⁷⁷. Considering our findings, which are in line with the relevant literature to date, it can be said that the processes of child readers taking as role models characters presented in roles of wisdom can be made easier when these factors are incorporated into books.

In children's books, the problem-solving methods of wise characters also include appealing to knowledge. For instance, in *The Sultan Who Found a Cure*, when doctors could not determine the cause of the Sultan's illness, Greek scholars were consulted and a solution was found as a result of the examination carried out in accordance with the knowledge and experience of those scholars (ŞBP, 2). In the same way, the character referred to as Uncle Bilgin in *Uncle Bilgin's Flying Balloon* answers the children's question of how his balloon ascends with his knowledge of chemistry (BAUÇ). Brown (1986) explained that role models in children's books can serve as good problem-solving resources for children⁷⁸. For this reason, we can say that the wise characters who stand out with their life experiences in the books analyzed in the present study guide the characters around them with the wisdom gained from their experiences.

⁷⁶ A. Vostroknutov, L. Polonio, G. Coricelli, *The role of intelligence in social learning*, «Scientific Reports», vol. 8, n. 6896, 2018, pp. 1-10; Karaboğa, *A study on the role model preferences of high school students*, cit.

⁷⁷ Bandura, Walters, *Social learning theory*, cit.; T.L. Good, J.E. Bmphy, *Loahing in clarsroars*, New York, Harper & Row, 1978.

⁷⁸ Brown, *Developing thinking and problem-solving skills with children's books*, cit.

The third major method of problem-solving applied by wise characters in the books that we evaluated involved taking action individually. Sometimes wise characters in books eliminate an existing problem by taking direct action instead of pointing out alternative solutions. For example, in Temsi the Crocodile, Turtle Bilgeduruş, a wise character, solves the problem of a friend who has a toothache by picking up a stick and using it to remove a stone from that friend's tooth (TT, 13).

Another interesting point in the books analyzed here is that the characters who stand out in roles of wise problem-solvers are most often portrayed as animals. In a previous study, Bedford (2012) noted that problem-solving is the most basic feature of the plots of books with animals as the main characters⁷⁹. In connection with this, as Oğuzkan (2013) stated⁸⁰, human characters in fables are presented with imperfect aspects or flaws in their problem-solving approaches. Fırat (2012)⁸¹ also observed that animal characters use their mental skills while solving the problems they encounter in fables.

Conclusion

Individuals may need wise characters to serve as role models with their thoughts, behaviors, and guidance in difficult situations. The absence of wise characters who help individuals with their words and actions in real life and popular cultural products and the problems caused by that absence can be resolved by offering such support via fictional children's books. With that in mind, the present study aimed to determine the appearances and problem-solving styles of wise characters symbolizing intelligence, kindness, and guidance in fictional children's books. It is important that wise characters be at the forefront in children's books and that children benefit from the experiences of people who are role models and symbols of wisdom in society via the solutions offered by wise fictional characters. The possibility of facilitating processes of adaptation to the society in which a child reader lives with the guidance of wise characters in fictional books is another point that should be emphasized. It can be said that wise characters not only guide people toward the good and the right but also transfer traditional memory, which contains cultural codes grounded in history.

⁷⁹ Bedford, *Children's books: Animal antics*, cit.

⁸⁰ Oğuzkan, *Children's literature*, cit.

⁸¹ H. Fırat, *The strong-weak relationship in La Fontaine's fables*, «Selcuk University Journal of Turkic Studies», vol. 1, n. 32, 2012, pp. 115-132.

In this study, we examined the characteristics of wise characters in children's books regarding gender, age, appearance, and problem-solving methods. As a result, we found that wise characters stand out with an emphasis on their mental skills and their roles as individuals who are consulted by others. In addition, we determined that the wise characters in the examined works are usually presented in the appearance of animals that are genderless, similar in age to the book's hero, and known for their long lifespans, such as turtles and owls. In terms of problem-solving skills, we saw that wise characters always guide those around them using their mental skills, have extensive knowledge, and occasionally take action directly to solve problems. Finally, we found that the presentation of wise characters as role models in the works we examined supports the principles of Bandura's social learning theory.

Alle origini della concezione educativa dell'orientamento. Il contributo di Henri Wallon, Agostino Gemelli e Aldo Agazzi

Luca Girotti
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luca.girotti@unimc.it

At the origins of the educational concept of guidance. The contribution of Henri Wallon, Agostino Gemelli and Aldo Agazzi

ABSTRACT: The National Recovery and Resilience Plan has once again placed the issue of guidance at the center of the relationship between schools and universities. The literature on the subject agrees on the fact that guidance can no longer be limited to a circumscribed action but must qualify as an educational activity to be carried out throughout the life of the subject, for which pedagogy as an educational science plays a fundamental role. In the elaboration of an educational conception of guidance, a peculiar and significant place – with particular reference to the Catholic sphere – must be attributed to three scholars of the last century: H. Wallon, A. Gemelli and A. Agazzi. The first laid the foundations of a humanistic vision of guidance, the second recognized guidance in terms of educational need, the third formulated a real pedagogy of guidance.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Educational guidance; Career guidance; School; XX Century.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha posto nuovamente al centro della relazione fra scuole e università il tema dell'orientamento, liberandolo – almeno a livello di intenzioni – dalle pressanti esigenze di marketing che sembrano averlo caratterizzato in questi anni Duemila. L'Investimento 1.6 denominata *Orientamento attivo nella transizione scuola-università* è, infatti, finalizzato a «facilitare e incoraggiare il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'Università e a ridurre il numero di abbandoni universitari, contribuendo in tal

modo all'aumento del numero dei laureati»¹. Si tratta, in sintesi, di sostenere gli studenti «nella scelta dell'istruzione terziaria, facilitando una migliore corrispondenza tra preparazione e percorso professionale e aiutandoli a orientarsi nella transizione scuola-università»².

Se, da una parte, si è ben consapevoli che «l'evolversi della problematica dell'orientamento è parallelo allo sviluppo della società umana»³, d'altro canto sembra protrarsi la situazione già descritta alla fine degli anni Novanta: motivi, questi, per i quali «il piano teorico e pratico dell'orientamento si presenta a tutt'oggi frastagliato e nebuloso, spesso difficilmente inquadrabile per sovrapposizioni, mancanza di unitarietà e di chiarezza»⁴.

Altrettanto innegabile è il fatto che il concetto di orientamento non abbia un'interpretazione univoca. Come già ben notato da A. Di Fabio, esso «ha in sé un'ambivalenza semantica che ha pesato fortemente sulla sua definizione teorica e sulle procedure operative correlate e messe in atto nel corso degli anni»⁵. Il termine orientamento indica ad un tempo, nella teoria e nella prassi, sia il processo socio-psicologico che ogni individuo mette in atto per condursi nelle scelte scolastiche e professionali, sia l'intervento specialistico attuato da operatori qualificati per sostenere tale processo⁶. Inoltre, come posto in luce K. Polacek, esso ha assunto significati differenti in relazione ai diversi modi di considerare la persona e al susseguirsi delle trasformazioni sociali ed economiche, giacché non può mai essere avulso dal contesto socio-economico e culturale⁷. A giudizio di G. Zanniello, «in termini molto generali si definisce l'orientamento come un servizio che si presta alla persona affinché possa prendere nel corso della sua vita le decisioni più convenienti per sé e per gli altri»⁸; tuttavia, appare del tutto evidente che vi sono molteplici prospettive e differenti forme applicative in relazione alla priorità o alla preferenza accorda all'uno o all'altro aspetto, a questa o quella attività.

In realtà, di là dalle diverse definizioni ed oggettivazioni del concetto in parola, la sua complessità implica una crescente consapevolezza delle varie dimensioni del sé e una percezione adeguata delle opportunità formative e lavorative

¹ La citazione è presa dal portale istituzionale del Ministero dell'Università e della Ricerca-sezione PNRR: <<https://www.mur.gov.it/it/pnrr/misure-e-componenti/m4c1/investimento-16-orientamento-attivo-nella-transizione>> (ultimo accesso: 06.07.2023).

² *Ibid.*

³ M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, Bologna, il Mulino, 1990, p. 11.

⁴ A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento*, Firenze, Giunti, 1998, p. 16.

⁵ *Ibid.*, p. 9.

⁶ M.R. Mancinelli, *L'orientamento in pratica*, Milano, Alpha Test, 1999, p. 19.

⁷ K. Polacek, *Transizione dalla scuola al lavoro*, «Orientamento Scolastico e Professionale», n. 3, 1986, pp. 56-61.

⁸ G. Zanniello, *Teoria e pratica dell'orientamento in Italia*, in C. Nanni (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS, 1997, p. 349.

disponibili⁹, affinché ciascun individuo sia messo in condizione di «cogliere ogni occasione per imparare nel corso intero della sua vita, sia per ampliare le proprie conoscenze, abilità e attitudini, sia per adattarsi ad un mondo mutevole, complesso e interdependente»¹⁰.

Tanto la pubblicistica divulgativa quanto la produzione scientifica paiono, oggi, ormai concordare sul fatto che la questione – forse sarebbe più opportuno utilizzare il termine problema – «orientamento» non può più limitarsi a un'azione circoscritta ma debba qualificarsi come attività educativa da svolgersi per tutto l'arco della vita del soggetto, per la quale la pedagogia come scienza dell'educazione svolge un ruolo fondamentale.

Nell'elaborazione di una concezione educativa dell'orientamento, un posto peculiare e significativo – con particolare riferimento all'ambito cattolico – deve essere riconosciuto a tre studiosi del secolo scorso: H. Wallon, A. Gemelli e A. Agazzi. Il primo ha posto le basi di una visione umanistica dell'orientamento, il secondo ha riconosciuto l'orientamento nei termini di esigenza educativa, il terzo ha formulato una vera e propria pedagogia dell'orientamento. Sul piano metodologico, occorre precisare che non vi è alcuna pretesa di ricostruzione storico-storiografica dell'opera degli autori medesimi, bensì si intende porre in luce – in forma sintetica, per le esigenze poste dalla natura del presente contributo – quella parte del pensiero di ciascun autore che ha contribuito in modo determinante ad addivenire a una concezione educativa dell'orientamento, in prospettiva pedagogica.

1. Una concezione umanistica dell'orientamento: Henry Wallon

La ricerca dell'uomo giusto al posto giusto, auspicata nella organizzazione scientifica del lavoro di F.W. Taylor¹¹, trovò elaborazione in termini di teoria

⁹ M. Pellerey, *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale*, «Orientamento Scolastico e Professionale», n. 1, 1998, pp. 46-60.

¹⁰ J. Delors (ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1999, p. 79.

¹¹ F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Roma, Athenaeum, 1920. La prima edizione italiana fu pubblicata nel 1919 dalla casa editrice Athenaeum con il titolo F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Il volume di Taylor fu pubblicato nel 1911 con il titolo *The Principles of Scientific Management*. Il successo del volume e delle teorie in esso contenuto fu riconosciuto anche da «Civiltà Cattolica», che in un articolo pubblicato nel 1928 pose in luce che «gran merito del Taylor, come dei suoi compagni e discepoli, fu l'aver potuto dare agli industriali, con uno studio ben lungo e tenace, un vivacissimo impulso ad adottare nuovi sistemi, impulso che, favorito da straordinarie circostanze, poté superare le resistenze del misoneismo e aprirsi la strada non solo dentro ma anche fuori dell'America». *L'organizzazione scientifica del lavoro (I parte)*, «Civiltà Cattolica», quaderno n. 1865, 1928, p. 409. Tale articolo, non firmato e pertanto riferibile alla redazione della rivista della Compagnia di Gesù, era suddiviso in tre parti e apparso

dell'orientamento e attuazione nelle pratiche diagnostiche, diffuse nei primi decenni del Novecento: «il massimo del rendimento ed il minimo rischio per le persone e le macchine non potevano non dipendere dal far coincidere il posto di lavoro con la persona ad esso più adatta»¹². Lo scopo era mostrare la corrispondenza tra attitudini personali ed esigenze professionali, a garanzia della massima produttività concepita come risultato dell'adeguatezza dei lavoratori a compiere la mansione loro affidata. È opportuno richiamare che, a giudizio del Taylor, «lo scopo principale nell'ordinamento del lavoro è quello di assicurare il massimo di prosperità tanto all'imprenditore che all'operaio»¹³; in particolare, per quest'ultimo, ciò si deve intendere come «lo sviluppo dell'uomo fino al massimo della sua efficienza così che egli sia capace di fare, parlando in via generale, il lavoro di più alto grado per il quale le sue qualità naturali lo rendono più adatto e che, quando è possibile, sarà specialmente scelto a compiere»¹⁴.

Le finalità assunte dalla presente ricerca orientano l'attenzione verso l'importanza attribuita dal Taylor al fattore umano:

in un tempo in cui la mentalità industriale faceva dipendere il gran successo degli affari dal macchinario progredito e dal basso salario; in un tempo, in cui l'operaio non era da molti considerato se non come un accessorio qualsiasi della macchina, il Taylor richiamò l'attenzione sul gran valore del fattore umano della produzione. Bisognava studiare a fondo questo fattore, e sotto il rispetto fisico come sotto quello psichico, per ottenere così dalla macchina umana quel rendimento che si poteva ragionevolmente attendere¹⁵.

Scopo dichiarato dell'organizzazione scientifica del lavoro era il rendimento «ottimo: [...] ottimo per rispetto al mezzo adoperato, ossia col minimo sforzo; ottimo rispetto al tempo impiegato, ossia col più breve spazio di tempo; ottimo relativamente all'effetto raggiunto, cioè col miglior risultato sia sotto il rispetto qualitativo sia sotto il rispetto quantitativo»¹⁶. Uno dei principali elementi di tale organizzazione era, perciò, la selezione dell'operaio intesa come scelta dello stesso «mediante un esame delle sue condizioni fisiologiche, delle sue attitudini psichiche, per eliminare coloro che non possono raggiungere il rendimento scientificamente stabilito»¹⁷. Nella nuova fabbrica i direttori «scientificamente scelgono e quindi allenano, istruiscono e sviluppano il lavoratore»¹⁸. Fu così introdotta nel mondo del lavoro su fondamento scientifico la metodica della selezione, «con lo scopo di individuare gli uomini più adatti per ogni lavoro, di

successivamente nei quaderni 1865/1867/1869 dell'annata 1928.

¹² C. Lo Gatto, *Orientamento scolastico e professionale*, Firenze, Le Monnier, 1974, p. 5; F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*, 3 ed., Roma, Athenaeum, 1920, p. 45.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *L'organizzazione scientifica del lavoro (I parte)*, cit., p. 409.

¹⁶ *Ibid.*, p. 406.

¹⁷ *Ibid.*, p. 411.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 73-74.

adattare e modellare gli individui nello svolgimento del loro lavoro alla mansione stessa, di eliminare quanti non riuscivano a raggiungere uno standard adeguato di rendimento»¹⁹. Tale rendimento costituiva, infatti, un aspetto chiave, come denota il ricorso sistematico alla cronometria, cioè la misura del tempo del lavoro.

Tuttavia, di là dalle evidenti questioni che un tale approccio suscitava in relazione alla natura e ai dinamismi propri dell'uomo, l'orientamento diagnostico appariva al Wallon in contrasto con la natura stessa del lavoro in una società industriale: «questo infatti va trasformandosi, le tecniche mutano, le mete perseguite dall'industria si differenziano sempre più»²⁰. In tal senso, il continuo progresso scientifico e tecnologico richiedeva necessariamente un diverso approccio. L'orientamento diagnostico aveva, invece, una nozione statica delle attitudini a cui corrispondeva una visione rigida delle professioni, al fine di reperire il soggetto idoneo ad un dato mestiere. In sintesi, si proponeva un compromesso statico tra individuo e mestiere: alle attitudini definite e misurabili del primo corrispondevano caratteristiche immutabili e distinte del secondo. Tale compromesso era di fatto illusorio, giacché non solo non tiene conto della natura di per sé complessa e articolata delle attitudini dell'individuo, ma neppure considera le evidenti evoluzioni e trasformazioni di tutti i mestieri.

La visione dell'orientamento così come formulata dal Wallon²¹ può essere interpretata come risposta in prospettiva umanistica al *fissismo positivistico*; tuttavia pare plausibile sostenere l'ipotesi che egli propose, in un'originale interpretazione teoretica e in una rinnovata sintesi metodologica, concezioni e pratiche già da tempo patrimonio del pensiero pedagogico. L'approccio in parola, come è descritto dal Galli nella presentazione del pensiero del Nostro, aveva le seguenti caratteristiche: a) studiava il soggetto nella sua totalità; b) considerava l'individuo soggetto principale delle sue scelte; c) giudicava l'orientamento come integrante il processo educativo; d) postulava una nuova organizzazione dell'insegnamento²².

Secondo il Wallon, nessun giudizio valutativo era possibile «fuori da una visione globale della personalità»²³. Sul piano delle condizioni dell'azione orientativa, esigeva la conoscenza sistemica del soggetto, della sua personalità e della rete di relazioni familiari e sociali intessute; su quello delle metodologie della pratica orientativa, poneva la necessità di integrare le informazioni ottenibili con la somministrazione di strumenti diagnostici con notizie circa la famiglia,

¹⁹ O. Rossi Cassottana, *Orientamento o disorientamento? Condizionamenti e prospettive pedagogiche*, Genova, Tilgher, 1980, p. 7.

²⁰ Galli, *La psicopedagogia di Henry Wallon*, cit., p. 610.

²¹ Per un approfondimento circa la vita, il pensiero e le attività scientifica di Henry Wallon (1879-1962) cfr. Galli, *La psicopedagogia di Henry Wallon*, cit.

²² *Ibid.*, pp. 612-614.

²³ *Ibid.*, p. 612.

l'ambiente sociale, lo sviluppo personale. In tale prospettiva, per orientare un giovane era necessario «scrutarlo nella totalità dei suoi tratti e delle sue possibilità, curando il suo progressivo adattamento alla vocazione, nonostante il continuo divenire del suo mondo interiore»²⁴.

Lo studio del soggetto nella sua totalità era motivato, altresì, dalla tesi che quest'ultimo dovesse essere ritenuto l'artefice principale delle sue scelte; a giudizio del Wallon, infatti, «quanto più attiva sarà la sua partecipazione tanto maggiori saranno le possibilità che l'orientamento attinga esiti positivi»²⁵. L'approccio educativo opponeva alla marginalità, caratteristica dell'orientamento diagnostico, il ruolo attivo dell'individuo, al quale era riconosciuto il diritto di orientarsi, con l'aiuto degli adulti e il consiglio di insegnanti, orientatori e psicologi. In proposito, ancora oggi è di interesse la tesi dello studioso francese circa la spontaneità come oggetto delle osservazioni che maestri e psicologi possono condurre al fine di esprimere il loro consiglio di orientamento²⁶.

L'orientamento era da Lui giudicato parte integrante del processo formativo; in particolare, esso doveva essere continuo: si trattava «in sostanza di seguire il giovane nel suo sviluppo, favorendo attraverso piani educativi ben concepiti e soprattutto mediante attività formative libere l'attuazione delle sue attitudini, stimolando gli interessi personali, esaltando le inclinazioni di ciascuno, soprattutto nel periodo in cui l'intelligenza comincia a specializzarsi»²⁷. Ciò postulava la necessità di una nuova organizzazione dell'insegnamento, per una scuola orientativa e non selettiva. A tale scopo, era necessario «studiare programmi e discipline scolastici in modo tale da farli diventare altrettanti strumenti di diagnosi e d'illuminazione sia per l'alunno sia per l'insegnante»²⁸. A giudizio del Wallon, gli strumenti idonei per attuare il rinnovamento in parola erano: a) il libretto scolastico, con i dati psicologici, familiari e sanitari di ogni studente, da cui l'educatore poteva desumere i principali aspetti della sua crescita; b) la scuola integrata, a tempo pieno, con insegnamenti obbligatori e altri liberi o rispondenti ad interessi personali; c) la presenza di un consigliere d'orientamento che, in collaborazione con gli insegnanti e lo psicologo scolastico, aiutasse gli alunni ad intraprendere la strada giusta, in conformità con le attitudini e le capacità personali²⁹.

Merita ricordare che per il Wallon l'orientamento scolastico e quello professionale erano nettamente distinti; il primo integrava e superava il secondo e rispondeva ad un'esigenza di rispetto fondamentale della persona³⁰. Di là

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, p. 613.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, p. 614.

²⁹ *Ibid.*, pp. 614-617.

³⁰ *Ibid.*, pp. 609-614.

dalla esplicita distinzione fatta dal Wallon, è ragionevole l'ipotesi che questa sia di fatto superata dalla definizione che lo studioso francese stesso ha dato dell'orientamento professionale; questo non va confuso con la selezione, poiché quest'ultima è sottesa da aspetti economici e discriminatoria rispetto all'accesso diretto ad una specifica professione mentre il primo è permeato da preoccupazioni umanistiche e si rivolge ai giovani con l'intento d'assicurare il loro avvenire professionale. Tale distinzione sembra avere la sua genesi nella preoccupazione del Wallon circa un possibile condizionamento dell'orientamento professionale riguardo quello strettamente scolastico:

in molti casi possono sembrar lontani i rapporti tra una determinata professione e ciascuno dei programmi o dei cicli scolastici. Se nondimeno vi fossero presunzioni di corrispondenza, ciò che importa in primo luogo è il conoscere non già verso quale professione avviare il soggetto bensì gli studi più adatti all'impiego delle sue attitudini per la migliore attuazione del suo sviluppo³¹.

La tesi esposta può trovare un'ulteriore conferma qualora si consideri che, nel pensiero del Wallon, la scuola attuava la sua funzione orientativa anche in virtù di altri due elementi significativi della pedagogia scolastica dello studioso francese: la proposta dell'introduzione del lavoro educativo nella scuola e il riconoscimento del valore dell'insegnamento scientifico non disgiunto da quello delle scienze umane.

La distinzione fra orientamento professionale e scolastico è, pertanto, da comprendere – sottolinea Galli – nell'ambito più ampio della pedagogia scolastica del Wallon, che differenzia il primo dal secondo, ponendo in risalto la necessità e l'urgenza «che la scuola, da rigida controllatrice delle conoscenze e da operatrice di selezioni, si trasformi in dispensatrice di cultura e diventi per tutti gli alunni orientativa, recuperando per questa via la sua autentica missione»³². Tuttavia, l'orientamento prospettato dal Wallon, nell'alveo di una concezione umanistica da contrapporre al fissismo positivistico che ispirava l'approccio diagnostico, proponeva non solo un nuovo modello di scuola ma anche un diverso modo di intendere il lavoro e la cultura di cui il progetto di riforma Langevin-Wallon reca chiara testimonianza³³, sul quale non è comunque possibile soffermarsi.

La concezione umanistica dell'orientamento proposta dal Wallon era imperniata «sull'interdipendenza di tutte le attività umane, sulla concezione della persona protesa ad un totale inserimento nella società, alla cui trasformazione deve contribuire con tutte le sue energie, sull'impostazione della scuola atta a

³¹ H. Wallon, *L'orientation scolaire*, «La Pensée», n. 1, 1944, pp. 44-50, cit. da p. 47.

³² Galli, *La psicopedagogia di Henry Wallon*, cit., p. 609.

³³ *Ibid.*, pp. 649-740. Il volume riporta in allegato anche il testo integrale del progetto Langevin-Wallon.

garantire la formazione unitaria ed integrale di tutti i giovani»³⁴. In tale prospettiva, risaltava una visione sistemica dell'orientamento, da un lato rispettosa delle esigenze della natura umana, dall'altro rispondente alle sfide poste dalle continue trasformazioni della società industriale. L'esigenza tayloriana dell'uomo giusto al posto giusto poteva trovare soddisfazione nella società industriale, permeata dal progresso scientifico e tecnologico, solo con il ricorso a pratiche orientative scevre dal riduzionismo e della semplificazione, tipici dell'approccio selettivo-diagnostico, a vantaggio della ricerca di una positiva corrispondenza fra esigenze e competenze professionali e attese e abilità individuali.

In proposito, agli inizi degli anni Quaranta, padre Agostino Gemelli formulò la tesi per la quale l'opposizione fra orientamento professionale, che cerca il posto adatto all'uomo, e selezione, cioè la ricerca dell'uomo adatto al posto, era destinata a essere superata. Il Nostro argomentò che l'orientamento serviva gli interessi della collettività attraverso quelli del singolo; di conseguenza, la selezione tendeva ad essere assorbita in esso a condizione che fosse praticato sistematicamente, accettato universalmente come modo migliore per accedere alla professione, inteso come «una provvidenza dedicata non solo ai giovani nel momento della loro preparazione professionale nella scuola e nell'apprendistato, ma anche a quegli adulti che, in seguito ad una crisi personale o sociale, ovvero infortunio, per malattia, per disoccupazione, si trovino nell'impossibilità di proseguire la loro attività consueta»³⁵.

2. *L'orientamento come esigenza educativa: A. Gemelli*

A giudizio di padre Agostino Gemelli³⁶,

per quanto si affermi che l'uomo ha diritto alla libera scelta della professione, questo diritto è impedito nel suo esercizio dalle condizioni ambientali, dalle condizioni economiche, dalle esigenze sociali, da un'infinita serie di fattori ai quali si deve se, nella maggioranza dei casi,

³⁴ *Ibid.*, p. 730.

³⁵ Gemelli, *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, cit., p. 10.

³⁶ Per un approfondimento della figura di Agostino Gemelli (1878-1959) cfr. M. Sticco, *Padre Gemelli. Appunti per la biografia di un uomo difficile*, Milano, Edizioni OR, 1976. Circa gli aspetti pedagogico-educativi cfr. M. Casotti, *Il pensiero pedagogico di padre Gemelli*, Milano, Vita e Pensiero, 1961. Nella premessa, Mario Casotti esprimeva una significativa convinzione in proposito: «siamo convinti, dunque, che la pedagogia del padre Gemelli non sia una vana o paradossale espressione, nonostante le socratiche dichiarazioni in proposito del suo autore. Ma crediamo che si rivelerà, al contrario, assai più vasta e consistente di quanto si potrebbe pensare a prima vista, man mano che si verranno prendendo in esame le numerose produzioni di questo infaticabile studioso». *Ibid.*, p. 12.

la professione per molti, anziché il mezzo per esplicitare nel modo migliore, per sé e la società, la propria attività, è divenuta una prigione dalla quale tentano invano di evadere³⁷.

Egli condivideva con il Wallon una concezione umanistica dell'orientamento e il riconoscimento della necessità di una positiva corrispondenza fra aspettative sociali e interessi individuali, nonché la distinzione fra l'orientamento scolastico e quello professionale, tuttavia pose in risalto che il primo è integrato dal secondo, «con il quale viene giudicato, sulla base della constatazione e della valutazione delle attitudini del giovane, quale professione quel giovane deve scegliere tenendo conto dei propri interessi e delle proprie tendenze, nonché delle condizioni di vita sociali ed economiche»³⁸. La preoccupazione walloniana circa la possibile interferenza della dimensione professionale nel curriculum scolastico venne meno nel pensiero del Gemelli, poiché egli auspicava che la scuola orientasse i giovani «verso quelle professioni nelle quali la loro opera è socialmente preziosa, nelle quali è più richiesta, per le quali hanno attitudini, capacità e vocazione»³⁹. Tuttavia, la distinzione in parola era confinata a livello di compiti: a giudizio del Nostro, infatti, «nell'evoluzione delle ricerche si è venuto chiarendo che il problema dell'orientamento degli uomini sia nella scuola che nella professione è intimamente connesso con il problema della loro formazione e preparazione»⁴⁰.

La significatività di tale passaggio risiede nel fatto che l'accento posto sulla dimensione professionale dovuta all'imporsi dell'orientamento come esigenza sociale non postulava il venir meno della sua dimensione educativa, anzi, la rafforzava. A giudizio del Gemelli, l'orientamento professionale «si esercita man mano che si svolge il processo di formazione della personalità che l'educazione promuove»⁴¹. Come per il Wallon, la distinzione dell'orientamento in scolastico e professionale si ricomponeva e perfezionava sul piano sia pratico sia teoretico. In merito al primo, il Nostro ebbe a dire, in una relazione tenuta alla XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, svoltasi a Trento nel 1955, anche nella sua qualità di Presidente della Pontificia Accademia delle Scienze, che nell'opera in parola vi sono due aspetti distinti,

quello dello studio, o preparazione del giovane, quello dell'inizio del lavoro. Il nostro intervento nel consigliare al giovane in questi due momenti è diverso, perché diverse le

³⁷ Gemelli, *L'orientamento scolastico e professionale dei giovani*, cit., p. 108.

³⁸ A. Gemelli, *Orientamento e selezione degli studenti universitari. Discorso letto per l'inaugurazione dell'anno accademico 1958-1959*, «Annuario dell'Università Cattolica del sacro Cuore», a.a. 1958/1959, p. 9.

³⁹ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁰ Gemelli, *L'orientamento scolastico e professionale dei giovani*, cit., pp. 88-89.

⁴¹ *Ibid.*, p. 94.

esigenze; ma la nostra azione orientativa nel campo dell'attività di lavoro non è altro che una continuazione della nostra azione orientativa nella scuola⁴².

In riferimento al secondo, precisò che

bisogna guardare all'orientamento professionale come alla soluzione di un problema educativo. Non si tratta solo di orientare il giovane verso un determinato tipo od ordine di scuola, verso una determinata professione, ma ben anche verso una vita concepita ed attuata in un determinato modo⁴³.

Il documento finale dell'assise triestina, al punto VI titolato l'orientamento scolastico e professionale, così recitava:

l'orientamento scolastico e professionale è mezzo che aiuta ciascuno a rispondere alla propria vocazione e a contribuire più efficacemente al bene della comunità. Sono chiamati a contribuire all'orientamento scolastico e professionale la famiglia, il docente, lo psicologo, il medico, nel quadro delle concrete possibilità economico-professionali. L'orientamento deve concretarsi in forma di consiglio così da lasciare la libertà nella scelta della scuola e della professione. Si auspica una legislazione che promuova e disciplini lo orientamento scolastico e professionale e Centri per l'orientamento, statali e liberi⁴⁴.

Abbiamo testimonianza che nel pensiero del Gemelli era presente la tesi secondo la quale l'orientamento all'ipotesi dovesse essere considerato come azione integrativa dell'educazione e attuato in modo continuativo, da un articolo pubblicato nel 1953 dalla rivista «Homo Faber». In quella sede, precisò che

presupposto dell'opera di orientamento scolastico e professionale è il fatto che la vita evolutiva dura un lungo periodo della vita umana e non ha termine che quando la personalità umana si è organizzata in una totalità pienamente adattata alle condizioni di vita. Questa constatazione ci permette di affermare che l'opera di orientamento non può essere il frutto di un giudizio pronunciato una volta per sempre, ma deve seguire le fasi della vita evolutiva⁴⁵.

Il Gemelli si preoccupò di distinguere l'orientamento generale da quello specifico: il primo, ossia quel giudizio in base al quale è determinata la attività futura di un giovane, «non può essere assolto che dal maestro, poiché l'orientamento è un aspetto dell'azione educativa»⁴⁶; il secondo, «specialmente se si tratta di lavoro manuale e tecnico, non vi ha dubbio che il maestro non può ese-

⁴² *Società e Scuola. Atti della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia (Trento 25 settembre-1 ottobre 1955)*, [Roma], Editore Icas, stampa 1956, p. 94.

⁴³ *Ibid.*, p. 100.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 250.

⁴⁵ A. Gemelli, *L'orientamento professionale è azione integrativa dell'educazione e perciò ha carattere continuativo*, relazione letta al Seminario internazionale per l'orientamento professionale tenuto a Montecatini nell'aprile 1953.

⁴⁶ *Id.*, *Necessità di attuare in Italia l'orientamento professionale dei giovani e criteri direttivi da seguirsi*, cit., p. 6.

guirlo, ed esso deve essere compiuto da organi particolarmente competenti»⁴⁷. Egli era anche convinto della necessità di assumere una conoscenza adeguata delle attitudini e del loro sviluppo nelle diverse fasi del ciclo di vita del soggetto. A suo giudizio, le attitudini

sono manifestazioni della vita psichica umana che, a man mano, si presentano e si rendono evidenti durante il decorso della vita evolutiva. [...] Se noi dunque vogliamo studiare, ad un dato momento dello sviluppo, le attitudini, dobbiamo provocare variazioni del loro rendimento e determinare le cause di queste variazioni. Poiché poi sono varie le attitudini, è necessario non solo studiare come ciascuna di esse si comporta quanto a rendimento, ma determinare anche in quale rapporto stanno le une con le altre⁴⁸.

Queste, inoltre, «si sviluppano e si potenziano a seconda delle circostanze ambientali e dei vari dinamismi psichici (interessi, carica affettiva, volontà, presenza di altri caratteri attitudinali), venendo a costituire nel loro insieme una determinata capacità che può avere valore o funzione professionale»⁴⁹. Allo studio delle attitudini si doveva affiancare quello degli interessi, poiché

nell'esercizio dell'attività umana entra in giuoco la volontà dell'individuo, fattore precipuo di rendimento e di riuscita. L'esercizio della volontà è stimolato dagli interessi; ma gli interessi si risvegliano in funzione delle inclinazioni e delle tendenze che un individuo ha in funzione dei fini generali e particolari che l'uomo si propone nelle sue azioni: l'importanza loro è diversa quanto a questo fine; esse quindi sono subordinate tra di loro⁵⁰.

Per il Gemelli era necessario osservare le «manifestazioni della vita del soggetto, studiare cioè il comportamento; ossia studiare l'uomo nell'esercizio delle sue varie attività per ricavarne indirettamente gli elementi diagnostici, ossia quanto peso hanno avuto le inclinazioni, le tendenze, le attitudini»⁵¹. A suo giudizio, la scuola si prestava bene a queste osservazioni, giacché permetteva di osservare l'uomo durante l'età evolutiva, cioè nella fase in cui è possibile cogliere il sorgere e l'affermarsi delle tendenze e delle inclinazioni e per un periodo di tempo lungo quanto basta «per permettere di seguire il sorgere di interessi e orientamenti di pensieri, il trasformarsi delle inclinazioni, lo stabilirsi delle tendenze, in una parola di acquistare consistenza di carattere»⁵².

L'azione orientativa prospettata dal Gemelli era, dunque,

il risultato di varie azioni combinate, nello svolgere delle quali c'è posto: a) per l'educatore, che deve non solo preparare i giovani alla vita, ma indirizzarli a scegliere essi una propria

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Id.*, *L'orientamento professionale è azione integrativa dell'educazione e perciò ha carattere continuativo*, cit., p. 1.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 2.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁵² *Ibid.*, p. 3.

vita; b) per il medico al quale è chiesta una valutazione che deve dare le controindicazioni all'esercizio di determinate professioni; c) per lo psicologo, che può fornire all'educatore gli elementi perché questi non prenda come punto di partenza giudizi intuitivi di valore discutibile, ma metodi dei quali egli può portare un proprio contributo; d) per la famiglia, che è direttamente interessata, e prima di ogni altro, nell'assistenza ai figli; e) per le organizzazioni professionali, che debbono preparare alla vita della Nazione uomini capaci e preparati⁵³.

Nel pensiero del Gemelli, il riconoscimento della preminente dimensione educativa nell'azione orientativa conteneva un'intuizione, presente in forma germinale ed espressa in termini di preoccupazione, foriera di un ulteriore sviluppo del concetto di orientamento: «esso non è tanto e solo un problema economico e un problema sociale; è soprattutto un problema pedagogico»⁵⁴.

3. *L'orientamento come fine dell'educazione*

L'intuizione gemelliana fu avvalorata dal pensiero di Aldo Agazzi⁵⁵, per molti anni docente di pedagogia nell'ateneo fondato dal Gemelli, per il quale proprio l'orientamento era indicato nei termini «uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato»⁵⁶. A suo parere, in particolare «o l'orientamento è un processo di continuità, dalla nascita lungo tutti i periodi di scolarità e della vita, o esso non erompe, come d'un tratto, ad un certo punto, né è conseguibile ad un certo momento»⁵⁷.

Nella pedagogia agazziana il concetto di orientamento era connesso con quello di formazione: «l'idea che i due termini costituissero un'unità essenziale dell'educare fu una costante in Agazzi»⁵⁸. Nel suo pensiero, «nessun uomo è mai un uomo prima in generale, per poi diventare solo dopo quell'uomo par-

⁵³ Gemelli, *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, cit., pp. 219-220.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁵ Per un approfondimento della figura e del pensiero di Aldo Agazzi (1906-2000) cfr. A. Agazzi, *Una pedagogia a servizio dell'uomo*, «Pedagogia e Vita», n. 1, 2000, pp. 36-45; N. Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, «Pedagogia e Vita», n. 2, 2002, pp. 39-91; Id., *La pedagogia e le scienze dell'educazione*, «Pedagogia e Vita», n. 3, 1997, pp. 33-45; C. Scurati (ed.), *Educazione Società Scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, Brescia La Scuola, 2005; *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 1979; C. Scurati, L. Pazzaglia, G. Chiosso (edd.), *Aldo Agazzi. Maestro e testimone*, Brescia, La Scuola, 2001.

⁵⁶ Agazzi, *Educazione integrale e orientamento*, «La Rosa dei venti», n. 5, 1966, pp. 3-12, cit. da p. 5.

⁵⁷ Id., *Struttura, animazione pedagogica e funzione orientativa a livello di scuola secondaria superiore*, «Annali della Pubblica Istruzione», n. 4-5, 1969, pp. 390-399, cit. a p. 395.

⁵⁸ Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, cit., p. 84.

ticolare che è lui: ciascuno di noi è solo e sempre un uomo concreto, definito insieme nei propri tratti di umanità e di fisionomia, costituzione, caratterologia, onde una formazione non può che, in ogni caso, essere orientativa, (ossia individualizzata) e ogni orientamento non può essere che formativo»⁵⁹.

Occorre precisare con il Galli che Agazzi, «tra il 1950 e il 1960, attingendo anche dalle correnti personalistiche dell'attivismo, precisò il suo pensiero e venne maturando una fisionomia di scuola, che, attraverso la formazione, si facesse orientativa; che, promuovendo le qualità dei discenti, desse a ciascuno la possibilità d'individuare la sua vocazione; che, sviluppando ciò che il singolo ha di tipico, gli conferisse l'abilità di contribuire al bene della comunità. A suo giudizio, perciò, l'educazione è orientativa in se stessa e l'orientamento è solo educativo»⁶⁰.

Le note distintive dell'educazione in Agazzi, correlate con la sua concezione di orientamento sono state così sintetizzate dal Galli:

- a) l'educazione è per il discente, a vantaggio del suo sviluppo. Essa attinge alle sue energie interiori, affinché attui se stesso; tende a rafforzare la sua libertà ed a renderlo autonomo, a sviluppare insomma tutte le sue potenzialità;
- b) l'educazione fa del discente il protagonista della sua ascesa, l'agente principale del rapporto. L'educatore è colui che stimola le attività vitali e generazionali e s'impegna a farle germogliare e sbocciare secondo il vero, il bene, il bello;
- c) l'itinerario dell'educazione passa anche per l'esercizio delle attività funzionali integrate; con parole diverse nell'azione di ciascuna di esse confluiscono tutte le altre, conformemente alle capacità proprie dello stadio evolutivo vissuto dal discente⁶¹.

Nella vasta e ricca produzione dell'Agazzi sono numerosi gli scritti nei quali lo studioso ebbe modo di affrontare la tematica dell'orientamento. Fra gli altri, merita riferirsi in particolare all'intervento svolto ad una tavola rotonda in argomento, tenutasi a Milano nel marzo 1970⁶²; in quell'occasione, egli espose in forma sintetica i presupposti e gli aspetti dell'azione orientativa sotto il profilo pedagogico, sul quale – pertanto – appare opportuno soffermarsi.

Nell'*incipit*, l'Agazzi esplicitò la sua convinzione che per capire le ragioni per le quali la tematica dell'orientamento è venuta alla luce come problema centrale e preminente dell'educazione, occorre prendere consapevolezza del salto di qualità compiuto con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Con questa era stata istituita la nuova scuola media, i cui caratteri distintivi erano la democrazia e la funzione orientativa, ed era stato fissato l'obbligo dell'istruzione fino

⁵⁹ A. Agazzi, *Formazione e orientamento dagli 11 ai 14 anni*, «Scuola e Didattica», n. 4, 1955, pp. 183-184, cit. a p. 184.

⁶⁰ Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, cit., p. 85.

⁶¹ *Ibid.*, p. 52.

⁶² A. Agazzi, *Intervento alla tavola rotonda sull'orientamento (Milano, 6 marzo 1970)*, «Orientamento Scolastico e Professionale», n. 38, 1970, pp. 3932-3937.

a quattordici anni⁶³. A suo giudizio, tale salto di qualità risiedeva nel passaggio dalla scuola dell'Ottocento e dell'inizio del Novecento, la quale discriminava all'accesso e assecondava un determinismo sociale, alla scuola che doveva confrontarsi con classi che sono simili a microcosmi sociali e pervasa da un crogiolo di inclinazioni, tendenze, vocazioni e attitudini, in presenza di una realtà professionale e occupazionale in continua trasformazione⁶⁴. La rapidità di tali trasformazioni faceva dire all'Agazzi che si doveva «essere piuttosto orientati a saper cambiare occupazione, che a svolgerne una»⁶⁵.

Pertanto – proseguiva il Nostro – «quello dell'orientamento è un concetto, un principio guida, un criterio regolativo, fondamentale della vita d'una persona in una società democratica e in una civiltà in rapida trasformazione, prima ancora che dell'educazione in senso stretto del mondo moderno. È un concetto regolativo della vita»⁶⁶. In tal senso, non ha più ragione di esistere la distinzione in scolastico e professionale, se non per «riferirsi a determinati periodi di un medesimo processo. Per usare l'espressione corrente oggi su un piano internazionale si deve parlare di orientamento *pendant la période scolaire*, di orientamento durante il periodo scolastico (e non più di orientamento scolastico) perché l'orientamento, un tempo in cui l'educazione è diventata educazione permanente, è anche esso un fenomeno permanente»⁶⁷.

Nel proseguo del suo intervento, l'Agazzi rispose alle due domande, oggetto del confronto con gli altri relatori: quali le attività di orientamento? con quali organi, mezzi e tecniche fare orientamento? Circa il primo interrogativo, egli pose in luce che «l'orientamento coincide nel soggetto, con la scoperta delle proprie particolari motivazioni, inclinazioni e quelle che sono, o che vanno costituendosi, come attitudini»⁶⁸. Il termine è da intendere come «direzione che, ad un certo punto, la personalità va assumendo rendendosi consapevole di se medesima»⁶⁹. A giudizio dell'Agazzi,

la personalità è, insieme, natura ed effetto di cultura e di civiltà, complesso di dati e di acquisizioni per effetto di esperienze concrete e di educazione. Fuor da questa visione, la stessa rappresentazione dell'orientamento risulta alterata e distorta, trasformandosi, il più

⁶³ N. Galli ricorda che Agazzi fu chiaro in proposito: «Pertanto di fronte al diritto di ciascuno all'educazione, quindi alla scuola di tutti che, psicologicamente, non può differenziarsi prima dei 15-16 anni, la scuola non può selezionare – ossia rigettare da essa – ma deve orientare, vale a dire sviluppare e indirizzare ciascuno per la sua vita, indicargliela. È l'educazione integrale e personale insieme». Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, cit., p. 86.

⁶⁴ Agazzi, *Intervento alla tavola rotonda sull'orientamento*, cit., pp. 3932-3933.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 3933.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 3932.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 3934.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 3935.

delle volte, o in un vano intervento sterile e mortificatore, oppure in un intervento direttivo di tipo foggatura, che è il contrario degli interventi liberatori e sollecitatori della personalità⁷⁰.

In tale prospettiva, egli rifiutava la possibilità di una corrispondenza statica fra individuo e attività professionale a vantaggio di una “coincidenza dinamica” fra personalità e professione: orientarsi come personalità è orientarsi alla propria professione.

Nel rispondere all'interrogativo inerente i mezzi dell'orientamento, l'Agazzi ribadì con fermezza che il giudizio di orientamento spettava al consiglio di classe, il quale doveva pronunciarlo «con responsabile scienza (perché il problema del giudizio è prima di tutto un problema morale), con quella saggezza e con quella prudenza, senza improvvisazioni, che le sue conseguenze richiedono, sapendo che già il giorno dopo il ragazzo può presentare oggi problemi non emergenti»⁷¹.

Tale convinzione, tuttavia, non condusse mai lo studioso a riconoscere un ruolo solo strumentale alle competenze mediche, psicologiche, sociologiche, o a negare la responsabilità primaria della famiglia. Da un lato, vi era l'esigenza di «porsi il problema della collaborazione in questa interdisciplinarietà e della polarizzazione che questa interdisciplinarietà deve prendere, la quale nel nostro caso è una polarizzazione educativa e autorientativa»⁷²; dall'altro occorreva riconoscere che «le decisioni passano responsabilmente alla famiglia. Io scuola ti do il mio giudizio, e ti dico di tenerne conto: seguirlo o trascurarlo, facendo magari sbagliare la sua via a tuo figlio, librandolo agli insuccessi d'una scuola per cui non è fatto, questo sta a te»⁷³.

Al ruolo della nuova scuola media circa l'orientamento delle giovani generazioni, l'Agazzi dedicò una parte importante non solo della sua produzione scientifica ma anche del suo costante impegno di uomo di scuola⁷⁴. Una scuola

unica, obbligatoria e gratuita, per tutta l'età fra 11 e 14 anni, e con ciò democraticamente uguale per tutti, quindi non discriminante e non preclusiva di fronte alle scuole successive; è secondaria, ossia qualificata nel suo programma e nelle sue esigenze formative e di rispondenza sociale; è orientativa, ossia, attuatrice dell'esigenza di non fare dell'uguaglianza

⁷⁰ Agazzi, *Aspetti pedagogici dell'orientamento*, «Annali della Pubblica Istruzione», n. 5, 1972, pp. 415-418, cit. da pp. 415-416.

⁷¹ Id., *Intervento alla tavola rotonda sull'orientamento*, cit., p. 3937.

⁷² *Ibid.*, p. 3936.

⁷³ Id., *Alle soglie dell'esame di licenza media. Scuola e famiglia insieme di fronte all'orientamento*, «Scuola e Didattica», n. 15, 1966, pp. 1347-1350, cit. da p. 1350.

⁷⁴ Per un primo sintetico approccio in proposito cfr. Id., *Problemi pedagogici e didattici della scuola media*, in *Classi differenziali e di aggiornamento nella scuola media*, Milano, Vita e Pensiero, 1968, pp. 35-65; Id., *La nuova scuola media, il suo significato e le sue ripercussioni nel quadro delle istituzioni scolastiche del mondo contemporaneo*, in *Scritti sulla scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1968, pp. 27-52.

un principio uniformizzatore e livellante, ma un motivo di individuazione e promozione personale⁷⁵.

A giudizio dell'Agazzi, la dimensione orientativa doveva contraddistinguere la scuola media in ragione delle caratteristiche specifiche della preadolescenza:

si è a quel momento evolutivo, in cui i tratti individuali di inclinazioni e disposizioni, di attitudini e capacità, cominciano solo a delinearsi consapevolmente, e a volersi definire senza potersi staccare del tutto, in specificazione, dalle esigenze di una formazione umana ancora polivalente e integrale; sicché occorre mantenere e difendere, da un lato, la fisionomia d'uomo di ciascun alunno, e consentire, dall'altro, il contemporaneo primo delinearsi dei tratti dell'individualità personale⁷⁶.

Nel suo pensiero era sempre presente la necessità di conciliare l'eguaglianza di tutti come persone con le originalità proprie di ciascuno; tale compito era assegnato alla pedagogia e all'orientamento: «la scuola è di tutti e per tutti. Tocca alla pedagogia ed alla didattica far sì che, nella scuola di tutti, si attui la scuola di ciascuno. E tocca appunto all'orientamento»⁷⁷.

In realtà, l'idea che l'orientamento dovesse essere uno dei tratti qualificanti non solo della scuola media ma del sistema istruttivo nel suo complesso, in ogni ordine e grado, contraddistinse sempre le riflessioni dello studioso. Nel corso del suo intervento alla già richiamata Settimana Sociale di Trento del settembre 1955, *Vecchi e nuovi compiti della scuola materna e primaria*, l'Agazzi si era espresso nei seguenti termini: ogni grado dell'istruzione è parte

di quel sistema della scuola a tutti che, dal grado infantile ai gradi superiori, non può, oramai, configurarsi che come scuola di sviluppo e di orientamento. Scuola di sviluppo e di orientamento che ha provocato, appunto, anche quella rivoluzione pedagogico-didattica, per la quale dalla concezione della scuola del sapere da trasmettere, si è passati a quella della scuola dello sviluppo della persona da suscitare, e dell'inserimento di essa nell'ordine civile e storico⁷⁸.

Delle conclusioni dell'assise triestina, merita citare i punti VII e VIII:

VII (*Scuola materna elementare*): la scuola per l'infanzia e la fanciullezza ed in genere quella destinata all'assolvimento dell'obbligo scolastico, sono fondamentali dal punto di vista pedagogico e più caratteristicamente proprie di una società democratica, per il loro compito di preparare in larga misura all'esercizio consapevole dei diritti e delle virtù sociali ed alle diverse attività di lavoro.

⁷⁵ Agazzi, *La nuova scuola media, il suo significato e le sue ripercussioni nel quadro delle istituzioni scolastiche del mondo contemporaneo*, cit., pp. 33-34.

⁷⁶ Id., *Formazione e orientamento dagli 11 ai 14 anni*, cit., p. 184.

⁷⁷ Id., *Aspetti pedagogici dell'orientamento*, cit., p. 417.

⁷⁸ Id., *Vecchi e nuovi compiti della scuola materna e primaria*, in *Società e scuola*, cit., p. 108.

VIII (*Scuola secondaria e problemi dei giovani*): la scuola secondaria inferiore deve rispondere all'esigenza sociale di estendere una omogeneità di cultura generale ad anni più maturi che non siano quelli della scuola elementare, ed alla esigenza personale di ciascun giovane di essere educato in una scuola orientativa. Tale funzione orientativa non deve essere assente neppure nella scuola secondaria superiore. Essa va intensificata con due messi principali: lo sviluppo dei metodi attivi in cui si manifesti piuttosto la iniziativa che la ricettività dell'alunno; la facilitazione dei passaggi dall'uno all'altro tipo di scuola, mediante prove integrative⁷⁹.

In tale prospettiva, l'orientamento era connesso, nel pensiero agazziano, con la relazione docente-alunno, la valutazione, la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, l'istruzione professionale. Egli ha avuto il merito di rendere evidente che

il processo orientativo non può essere tanto un muovere e andare dall'intenzione orientativa alla personalità, per orientarla secondo un modello preconstituito, quanto un andare dalla personalità, quale è e risulta, per sfociare nell'orientamento come autenticazione e presa di coscienza della personalità concreta e delle sue possibilità⁸⁰.

È doveroso ricordare la sua opinione circa il libero accesso all'istruzione universitaria, che appare ancora condivisibile:

Ottimo programma, specialmente politico. Il pedagogo, lo psicologo, il sociologo, tuttavia, avvertono che ciò ha un significato reale e di possibilità non catastrofica ad una sola condizione acquisita: che la scuola precedente l'università abbia esercitato davvero una funzione, la propria funzione orientatrice. Altrimenti è il caos: ossia è il disgregarsi delle personalità sia prima che poi, durante i corsi universitari. Né vale dire che alle specializzazioni si penserà in sede di professione concreta (di azienda, di tirocini d'insegnamento, di prestazioni), perché sanno anche i più sprovveduti che, o l'orientamento è un processo in continuità, dalla nascita lungo tutto il periodo della scolarità e della vita, o esso non erompe, come d'un tratto, ad un certo punto, né è conseguibile soltanto ad un certo momento, sulla base mentitrice d'una formazione protratta fino al ventiquattresimo anno⁸¹.

Le citazioni appena riportate offrono la possibilità di concludere le argomentazioni svolte ponendo in luce la «personalità» come centro e fulcro dell'orientamento. A giudizio dell'Agazzi,

la personalità è, insieme, natura ed effetto di cultura e di civiltà, complesso di dati e di acquisizioni per effetto di esperienze concrete e di educazione. Fuor da questa visione, la stessa rappresentazione dell'orientamento risulta alterata e distorta, trasformandosi, il più

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 250-251.

⁸⁰ Agazzi, *Aspetti pedagogici dell'orientamento*, cit., p. 415.

⁸¹ *Id.*, *Struttura, animazione pedagogica e funzione orientativa a livello di scuola secondaria superiore*, cit., p. 395.

delle volte, o in un vano intervento sterile e mortificatore, oppure in un intervento direttivo di tipo foggatura, che è il contrario degli interventi liberatori e sollecitatori della personalità⁸².

In tale prospettiva, egli rifiutava la possibilità di una corrispondenza statica fra individuo e attività professionale a vantaggio di una «coincidenza dinamica fra personalità e professione. Orientarsi come personalità è orientarsi alla propria professione»⁸³. Per Agazzi, «in definitiva l'idea da fissare è questa: nell'orientamento si tratta – in radice – di un fatto di *personalità* e di un fatto di tecniche solo in quanto, intrinsecamente, di personalità»⁸⁴.

Tale affermazione resta valida anche oggi, proprio a motivo del fatto che si è diffuso il convincimento che «l'attuale società caratterizzata dalla complessità, dall'accelerazione del cambiamento e dall'incertezza, richiede strategie educative adeguate e strumenti di orientamento mirati»⁸⁵. A differenza del passato, l'azione di orientamento deve non tanto favorire l'inserimento ed il successo scolastico-professionale dell'individuo, quanto permettergli di dominare la complessità sociale, giacché è venuta meno la tradizionale suddivisione del ciclo vitale in fasi, distinte e successive, destinate prima alla formazione, poi all'attività lavorativa, quindi al riposo⁸⁶.

I soggetti in crescita richiedono «un orientamento educativo e scolastico, prima ancora di quello attitudinale e professionale. Gli uni e gli altri si completano a vicenda: i tre dovrebbero incentrarsi sulla crescita umana degli educandi e sugli apprendimenti specifici; i secondi sulle capacità di scelta professionale»⁸⁷. Le scelte del percorso scolastico e del lavoro sono da considerare esiti di un complesso e articolato processo che rimanda al dispiegarsi di un progetto che inizia sin dall'infanzia, si sviluppa nella fanciullezza e nella preadolescenza, si conferma nella adolescenza e nella giovinezza, per attuarsi nell'età adulta.

In tal senso, è condivisibile l'affermazione di M. Cesa-Bianchi secondo cui

l'orientamento oggi si pone pertanto in una dimensione educativa, che consideri la necessità di orientare fin dai primi anni di vita l'individuo a realizzare se stesso in funzione delle sue potenzialità e non di un modello rigido precostituito dal mondo degli adulti; di aiutarlo a compensare gli eventuali deficit su base genetica o derivanti da interferenze ambientali⁸⁸.

I pilastri dell'educazione per l'intero arco della vita – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere⁸⁹ – indicati

⁸² Id., *Aspetti pedagogici dell'orientamento*, cit., pp. 415-416.

⁸³ *Ibid.*, p. 418.

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ Amatucci, *Orientamento e innovazione nella scuola italiana*, cit., p. 23.

⁸⁶ Delors (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, cit., p. 91.

⁸⁷ Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, cit., p. 32.

⁸⁸ M. Cesa-Bianchi, *Le nuove concezioni dell'orientamento*, in *Problemi e prospettive dell'orientamento universitario*, oggi, Milano, Regione Lombardia-Giunta regionale, 1997, p. 12.

⁸⁹ Delors (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, cit., pp. 79-90.

nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, presieduta da J. Delors, possono essere i punti qualificanti di una rinnovata concezione dell'orientamento come «azione volta all'educazione della (o alla) scelta e della (o alla) decisione responsabile»⁹⁰, in termini di «modalità educativa permanente di aiuto all'autovalorizzazione in funzione della persona, della professione e della vita sociale»⁹¹. Alla luce di tali fondamenti, è rafforzato il convincimento circa la definizione dell'orientamento come pratica educativa tesa a «rendere possibile l'incontro fra ogni individuo, reso consapevole degli interessi, delle motivazioni, dei gusti, delle capacità di cui è portatore ed il suo contesto socio-culturale, affinché possa efficacemente inserirsi in esso»⁹². Ciò postula che l'indagine pedagogica debba essere considerata la matrice disciplinare fondante l'orientamento.

⁹⁰ B. Rossi, *Educazione e orientamento*, «Pedagogia e Vita», n. 5, 1979, pp. 497-519, cit. da p. 503.

⁹¹ M. Viglietti, *Orientamento*, in Flores D'arçais (ed.), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Milano, Edizioni Paoline, 1987, p. 874. Per primo approccio all'orientamento come modalità educativa permanente cfr. Viglietti, *Orientamento*, cit., pp. 9-220.

⁹² C. Tuozi, *Orientamento e cultura. Tra formale e informale*, in E. Frauenfelder, V. Sarracino (edd.), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2002, p. 98.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Noemi Bressan, Adele Bonolis. *Una donna del Novecento e le sue opere*, Roma, Edizioni Studium, 2022, 313 pp.

All'interno della plurisecolare tradizione assistenziale lombarda, numerose sono state le personalità che hanno offerto il loro esemplare contributo alle diverse emergenze sociali e sanitarie e che, grazie al loro impegno volontaristico e filantropico, hanno consentito di ampliare la rete di luoghi pii e istituzioni che nel corso del tempo hanno dato vita a una realtà mutualistica sempre più composita, eterogenea, ma allo stesso tempo efficiente ed efficace. Nel corso del tempo, la commistione di queste espressioni assistenziali di natura civile, laica e religiosa ha di certo evidenziato quanto nel territorio ambrosiano fosse insita a più livelli una specifica operosità e attenzione nei confronti delle categorie più marginali della società e quanto l'espressione «Milan con el cor in man» non fosse un semplice modo di dire, ma tanto più una ponderata affermazione

che testimonia la predisposizione all'accoglienza e all'altruismo connotante la capitale lombarda.

Dopo aver superato l'esperienza di origine medievale degli ospedali e delle opere pie, a partire dal Novecento, la maggior parte degli enti e delle strutture assistenziali vennero normativamente riconosciuti a livello nazionale, entrando così a pieno titolo nell'ambito delle politiche pubbliche, e ponendo di conseguenza le basi per lo sviluppo del futuro sistema di *welfare* e del così detto Terzo settore, pur nelle sue differenti dimensioni.

Proprio in tale articolato contesto e in particolare a Milano, si inserisce la figura e l'operato di Adele Bonolis, il cui significativo apporto, che ebbe origine dalle linee dell'attivo laicato cattolico della prima metà del secolo scorso, viene ben posto in luce nella recente pubblicazione di Noemi Bressan, *Adele Bonolis. Una donna del Novecento e le sue opere*, edita a Roma nel 2022, per le Edizioni Studium. Il testo, che si propone di colmare fonda-

mentalmente un *vacuum* biografico, oltre che strutturale delle esperienze di Adele Bonolis, riesce a buon diritto a far emergere in maniera critica non solo la validità delle opere sociali a cui la protagonista aveva dato vita nella seconda metà del Novecento, ma anche l'importanza del percorso formativo e spirituale compiuto dalla Bonolis, che ne aveva contribuito a delineare in maniera più precisa e determinante sia la riflessione antropologica sia l'operato professionale.

Sulla base di un ampio novero di fonti archivistiche – per lo più inedite – e a stampa, l'Autrice propone un'interessante chiave di lettura della vita, della formazione e dell'impegno "rieducativo" promosso da Adele Bonolis, a partire dalle vicende milanesi che fecero da sfondo alla sua esistenza, per passare poi al ruolo rivestito all'interno dell'associazionismo cattolico e alla comunione di intenti che la legarono a grandi e autoritarie personalità come padre Agostino Gemelli, don Giovanni Battista Montini e don Gnocchi, per giungere, infine, a una puntuale descrizione delle istituzioni create al fine di sostenere alcune delle categorie sociali più emarginate, quali ex prostitute e detenuti, o "ex" malati mentali, la maggior parte delle quali tra l'altro ancora oggi all'attivo.

L'esempio di Adele Bonolis fa parte di quelle «storie eccezionali» che, come ha puntualmente osservato Maria Bocci nella prefazione al volume, «esprimono, non di rado con spiccata originalità, un orizzonte di senso condiviso, facendo tesoro di consuetudini sociali da cui traggono alimento e che innovano a contatto con le emergenze sociali». Si tratta di figure animate da un peculiare senso di responsabilità e da una stringente esigenza di partecipazione sociale, per le quali chi si trova in una condizione di necessità non è da identificarsi come un elemento di instabilità sociale, piuttosto come "il prossimo" – nel senso

evangelico del termine –, come colui che è fatto «a immagine di Cristo» e che, nello spirito dell'apostolato cristiano, va accolto, aiutato, rispettato e protetto.

Nello specifico, l'Autrice nel corso del testo pone l'accento su due passaggi considerati fondamentali nella vita di Adele Bonolis: *in primis*, il periodo di formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e, in secondo luogo, la militanza nell'associazionismo cattolico, esperienze che certamente contribuirono a delineare i profili del progetto le «Aralde dell'Amore» e quello delle sue «Case».

In realtà, dopo il diploma magistrale e la maturità classica, la Bonolis si iscrisse prima al corso di Lingue presso il Regio Istituto Superiore di Economia e Commercio di Venezia e poi a quello di Lettere presso la Regia Università degli Studi di Milano, per giungere solo infine all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove approdò agli studi filosofici; si laureò, infatti, nel 1944 con il professor Umberto Antonio Padovani, ordinario di filosofia morale, discutendo una tesi dedicata a «Il male morale in S. Tommaso». Nell'introduzione al suo elaborato, Adele Bonolis esplicitò le motivazioni che la spinsero a intraprendere questo percorso filosofico, il quale, oltre a perseguire il suo «amore alla verità», le sarebbe stato utile come una sorta di "passaggio" preparatorio allo studio della psichiatria, attraverso la quale avrebbe poi potuto offrirsi «totalmente a Cristo», al fine di aiutare i "suoi" fratelli «al raggiungimento della perfetta armonia che Dio ha posto fra lo spirito e la materia di cui è composto l'uomo». Un lavoro, dunque, che non costituiva «tanto il frutto di uno studio profondo su testi di filosofia e di teologia, quanto il frutto di ore di silenzio e di raccoglimento e di ore trascorse a fianco di fratelli tormentati da mali morali e fisici».

Negli anni della formazione presso l'Ateneo di piazza Sant'Ambrogio, dove la filosofia aveva un ruolo tra l'altro centrale, la Bonolis sposò inoltre ideologicamente il progetto di padre Agostino Gemelli basato sull'interventismo culturale e sociale. A tal proposito, vale la pena richiamare l'esclusività che il «progetto gemmeliano» esprime all'epoca, oltre alle sue inevitabili implicazioni politiche, non solo perché fu elaborato negli anni del Fascismo, ma anche perché si trovò a dover assumere una posizione «in merito alla delineazione di un nuovo modello di Stato, lontano dall'individualismo liberale e aperto alla solidarietà sociale».

Nel contesto del secondo dopoguerra, in quella cruciale fase di passaggio e di ricostruzione che il Paese si trovò a vivere dal punto di vista politico, economico ma anche culturale e sociale e in una situazione in cui modernizzazione e malessere sociale rischiavano di andare in parallelo, Adele Bonolis prese per giunta parte, in maniera ancora più attiva, a diverse iniziative e associazioni, tra cui l'Azione cattolica, la Gioventù femminile e il Centro italiano femminile; un impegno che ben testimoniava la sua dinamica partecipazione alla realtà ecclesiale e sociale milanese del tempo e che le permise di entrare in contatto con altre notevoli esponenti femminili del movimento cattolico, tra cui Armida Barelli, Ezia Fiorentino e le collaboratrici Giuseppina Achilli e Giovanna Negrini. Nel periodo di questa militanza, la «medichessa» di Milano fu investita di ruoli rilevanti e si avvicinò ad alcune importanti questioni, come quella femminile, quella scolastica e morale, quella della delinquenza minorile, al tema dell'assistenza e della tutela dei minori, e fu sempre in questo periodo che iniziò ad ampliare l'orizzonte del proprio proselitismo, concentrando la sua attenzione sui «dimenticati», su coloro che vivevano ai margini della società.

La nuova vita democratica della penisola esigeva una rinnovata funzione femminile e, anche per questo motivo, le donne cattoliche iniziarono a includere nel novero del loro impegno sociale non solo l'educazione, ma anche l'assistenza e la beneficenza, andando in parte ad integrare gli interventi dello Stato. In particolare, in tale prospettiva, Adele Bonolis pensò di ideare una sorta di metodo di recupero sociale, basato sulla triade «autogoverno, libertà, fiducia», che sostanzialmente fu posta alla base delle sue Case, ovvero, dopo l'iniziale esperienza della Casa dei Ragazzi, che aveva «lo scopo di provvedere alle esigenze dei minorenni d'ambi i sessi socialmente pericolosi o bisognosi di assistenza materiale e morale», la Casa di orientamento Femminile per ex prostitute, fondata nel 1950, il Centro Orientamento Dimesse Istituti Correzionali, creata tre anni più tardi, e ancora, Villa Salus sorta nel 1954 per donne dimesse da istituti manicomiali, l'Associazione «Assistenza Fraterna», nata nel 1957, per l'assistenza a ex detenuti e dimessi dai manicomi giudiziari e, infine, l'Associazione Amicizia – *In libertate charitas*, organizzata a sostegno delle attività delle Case e per promuovere la maturazione spirituale dei suoi aderenti.

I principi ispiratori della sua azione assistenziale erano di certo il risultato di una fusione tra «naturale» e «soprannaturale», da cui emergevano con forza le radici dei suoi studi filosofici, così come l'orientamento culturale e la prospettiva religiosa; si trattava di ideali per così dire rischiosi, che richiedevano sicuramente un'adeguata «lentezza» e discrezione, oltre a una fondata coerenza e preparazione professionale. Secondo Adele Bonolis una reale azione di recupero delle persone era possibile solo studiando l'«unità inscindibile di anima e corpo» che le costituiva, poiché così si sarebbe potuto comprendere come procedere per poter condurre le

single personalità a una piena e viva realizzazione e, più in generale, per condurle al loro «vivere».

Adele Bonolis si contraddistinse altresì per la sua partecipazione al dibattito politico e legislativo nazionale, in modo particolare in relazione alla Legge Basaglia del 1978 relativa alla chiusura dei manicomi e agli interventi in materia assistenziale della seconda metà degli anni Settanta, che causarono tra l'altro non poche criticità economiche al sostentamento delle sue istituzioni.

Come ben sottolineato da Noemi Bresan, la realizzazione e l'attività delle Case rappresentò di certo per la Bonolis una sorta di completamento della formazione e dell'apostolato giovanile, oltre che un punto di arrivo della sua maturazione culturale e spirituale, le quali le permisero non solo di intessere rapporti con svariate realtà e personalità ambrosiane dell'epoca, ma anche di assumere un ruolo riconoscibile all'interno della rete nazionale degli istituti assistenziali. Ciò le consentì di ricevere diversi riconoscimenti ufficiali, per citarne alcuni la Croce *Pro Ecclesia et Pontefice* nel 1955, la Medaglia d'oro di benemerita del Comune di Milano nel 1959, o il Premio Notte di Natale Angelo Motta – Pro Juventute Don Carlo Gnocchi nel 1979, gratificazioni alle quali si aggiunse, già a partire dal 1995, la proposta di avvio della causa di beatificazione, avanzata dall'Associazione Amicizia – da lei stessa fondata –, che fu formalmente aperta l'anno successivo. Nel 2003 si è chiusa la fase diocesana e nel 2017 quella romana, con la presentazione della *Positio super vita, virtutibus et fama sanctitatis*, le quali nel 2021 hanno definitivamente portato al riconoscimento «dell'eroicità delle virtù» di quel «luminoso esempio» che fu Adele Bonolis.

Sofia Montecchiani

Paolo Alfieri, Imre Garai (edd.), *Individual and Collective School Memories. Research perspectives and case studies in Italy and Hungary*, Roma, Armando Editore, 2022, 166 pp.

La memoria scolastica rappresenta una categoria interpretativa recentemente introdotta nella riflessione storiografica a livello internazionale. Le prime ricerche, infatti, sono state avviate nel corso del primo decennio del XXI secolo, sulla spinta di un profondo rinnovamento degli obiettivi euristici della ricerca storico-educativa ma anche in seguito a una attenzione sempre maggiore, negli anni precedenti, nei confronti delle politiche della memoria e dell'uso pubblico della storia da parte della storiografia generalista. Pionieristici sono stati gli studi avviati da Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago i quali, per primi, hanno iniziato a indagare il complesso rapporto esistente tra la «memoria educativa» e quella «cultura scolastica» che Dominique Julia aveva posto nel 1995 al centro del dibattito storico-educativo, dando vita a una vera e propria rivoluzione storiografica che spinse gli storici dell'educazione a indagare su un'ampia gamma di nuove tipologie di fonti.

Negli ultimi anni sono state 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 anni.

L'attenzione è stata prima posta nei confronti della memoria scolastica individuale, la quale consiste nell'auto-rappresentazione di sé fornita da ex-insegnanti ed ex-funzionari dell'amministrazione scolastica ma anche da ex-alunni all'inter-

no delle testimonianze orali e scritte. Al fine di ricostruire la storia della scuola è infatti fondamentale considerare e 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 che ci raccontano 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.

Diversamente dalla memoria scolastica individuale, quella collettiva e quella pubblica, per lungo tempo, non sono state considerate un oggetto storiograficamente rilevante. In anni recenti, però, sono stati avviati interessanti studi anche su queste forme di memoria scolastica. Quando si parla di quella pubblica, si intende la 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 a una precisa politica della memoria, ovvero a un uso pubblico del passato finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza a una determinata comunità; mentre la memoria 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, musica, etc.) e il mondo dell'informazione ed è soggetta a sensibili trasformazioni.

Gli storici dell'educazione hanno quindi iniziato a condurre una ricerca diretta alla conoscenza non più soltanto della scuola come è stata realmente ma anche di quel complesso processo di definizione del sentimento che di quella scuola è

stato elaborato nel corso del tempo a livello individuale e collettivo inizialmente sulla base dell'esperienza scolastica reale e quindi sulla base di altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito in parte a rideterminarlo. Il volume *Individual and Collective School Memories. Research perspectives and case studies in Italy and Hungary* – curato da Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e Imre Garai (Eötvös Loránd University di Budapest) – intende proprio indagare le due diverse forme di memoria scolastica, individuale e collettiva, analizzando – in maniera puntuale e innovativa – prospettive di ricerca e casi studio in Italia e in Ungheria. Il volume è dedicato, nella prima parte, alla memoria individuale presentando la ricostruzione di alcune biografie professionali dei protagonisti del mondo della scuola ungherese attraverso fonti orali e scritte, mentre nella seconda è incentrato sulla memoria scolastica collettiva proponendo l'analisi di film e documentari che raccontano la scuola italiana e l'impatto che essi hanno avuto sugli spettatori, concorrendo a formare in essi anche *cliché* o immagini della scuola che hanno alimentato e, a volte, ridefinito la memoria collettiva.

I primi tre capitoli sono incentrati sulla memoria scolastica individuale analizzata attraverso alcune esperienze professionali nel territorio ungherese. Le accurate e interessanti ricerche di Imre Garai e Beatrix Vincze – dedicate, rispettivamente, alla memoria del maestro ungherese Imre Tóth e di un gruppo di insegnanti della scuola secondaria di un piccolo centro rurale – rappresentano un significativo esempio delle potenzialità euristiche delle testimonianze orali così come di altre fonti scritte – manoscritti, autobiografie, diari, carte personali, documenti privati – che permettono di ricostruire tante e diverse biografie professionali attraverso

le quali è possibile intrecciare micro e macro-scenari legati alla storia della scuola. Significativo anche il contributo di Lajos Somogyvári che va ad arricchire le ricerche dedicate alla memoria individuale nell'area ungherese attraverso la ricostruzione della vita di György Almásy, preside di una scuola secondaria a Tab negli anni Cinquanta. Anche in questo caso, l'autore mette in evidenza l'importanza di un approccio capace di intrecciare i macro-scenari nazionali alle storie quotidiane di vita scolastica concretamente fatta e agita, permettendo così di comprendere in che modo il contesto politico abbia influito all'interno dell'aula scolastica e in che misura le indicazioni normative provenienti dalle istituzioni venissero adempiute, evidenziando l'eventuale scarto tra l'immagine pubblica della professione magistrale formatasi nel corso del tempo e come essi erano realmente.

È affidato poi agli storici e alle storiche dell'educazione italiani il compito di mettere in luce il contributo della memoria scolastica collettiva nella ricerca storico-educativa. I tre studiosi – Paolo Alfieri, Evelina Scaglia e Anna Debè – analizzano puntualmente le memorie di scuola nel cinema e nella televisione, le quali rappresentano «la ricostruzione sociale del passato che scaturisce dalla fusione del 'passato scolastico esperito' (ricordato dai partecipanti diretti) con il 'passato scolastico costruito' (richiamato da osservatori, lettori e spettatori)» (Meda, Viñao, 2017, p. 5). I tre storici dell'educazione sopra citati sono anche membri del progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* – approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ri-

cerca (n. 226 del 12 aprile 2019) e, successivamente, ammesso a finanziamento dal medesimo ministero con D.D. n. 984 del 21 maggio 2019 – che ha focalizzato la sua attenzione proprio sulla memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico. Attraverso questo progetto è stato possibile realizzare diverse banche dati, tra cui proprio quella dedicata alla memoria scolastica collettiva che comprende audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti ma anche illustrazioni, opere letterarie, diari editi e opere d'arte.

Gli ultimi tre capitoli del volume indagano, dunque, le rappresentazioni cinematografiche e televisive dedicate al passato educativo. Queste rappresentazioni hanno indubbiamente concorso a diffondere una ben precisa immagine di scuola, sovrapponendosi anche a ricordi personali e generando stereotipi conservati nell'immaginario degli spettatori. Il contributo di Paolo Alfieri approfondisce proprio tale aspetto proponendo un'indagine innovativa con lo scopo di far comprendere qual è stato e quale sia il ruolo dei media audiovisivi nella costruzione della memoria collettiva; mentre Evelina Scaglia e Anna Debè analizzano alcuni film e documentari. Scaglia presenta in maniera accurata il film *Il maestro di Vigevano* (1963) e i documentari *Don Milani e la sua scuola* (1979) e *Non tacere* (2007), focalizzandosi sulla rappresentazione della scuola italiana degli anni Sessanta, quando il sistema educativo nazionale affrontò importanti trasformazioni sociali e politiche. Il capitolo curato da Debè si concentra, invece, sullo sceneggiato televisivo *Diario di un maestro* diretto da Vittorio De Seta e andato in onda nel 1973, liberamente tratto dal racconto autobiografico di Albino Bernardini *Un anno a Pietralata*.

Il volume, dunque, rappresenta un significativo lavoro che si inserisce in quel

processo di rinnovamento storiografico che negli ultimi anni ha visto una crescente attenzione nei confronti della memoria scolastica, in tutte le sue forme, e che ha il merito di arricchire le ricerche dedicate a questo tema. Si aggiungono così ulteriori tasselli alla conoscenza e comprensione della storia educativa, scolastica e pedagogica italiana e ungherese. I curatori del volume hanno indubbiamente il merito, da un lato, di aver messo in evidenza l'importanza della valorizzazione della memoria dei protagonisti della scuola, grandi e soprattutto "piccoli", e degli archivi pubblici e privati, e dall'altro, di aver offerto un importante contributo alla diffusione di nuove linee di ricerca che includono anche le fonti audiovisive, la cui analisi permette di cogliere discontinuità o continuità con la scuola effettivamente vissuta degli italiani e quella elaborata dalla loro memoria collettiva.

Lucia Paciaroni

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

<<http://www.hecl.it>>

Referees for the year / Revisori per l'anno 2023

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); Dorena Caroli (Università degli Studi di Bologna); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Michelina D'Alessio (Università degli Studi della Basilicata, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna, 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 di Milano, Italy); Martine Gilsoul (Università Pontificia Salesiana, Italy); Teresa Gonzáles 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 of Nitra, Slovakia); Moyses

Kuhlmann Jr. (Universidade Católica de Santos São Paulo, Brasil); Francisco Javier Laspalas Pérez (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy); Susanne Adina Meyer (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 Paksumiemi (Institute of Migration, Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Chiara Piva (Università «Ca' Foscari» di Venezia, Italy); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Edvard Protner (Università of Maribor, Slovenia); Erika Sarivaara (Sámi University, Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhärinta, 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 Vecchia (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.

