

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XVIII/1 2023

eum

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XVIII, n. 1, 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 giugno 2023

ISBN 978-88-6056-855-7

Contents

Indice

*Nuove frontiere nella ricerca storico-educativa.
Il contributo di Carmela Covato*

a cura di

Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore

11	Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore Introduzione
17	Roberto Sani Il contributo alla storiografia pedagogica marxista della nuova edizione del volume di Carmela Covato <i>L'itinerario pedagogico del marxismo italiano</i>
23	Lorenzo Cantatore La casa e altri labirinti pedagogici negli studi di Carmela Covato
29	Francesca Borruso Storia delle donne e formazione delle maestre nell'Italia post-unitaria
35	Chiara Meta Sentimenti ed emozioni nella storiografia educativa
41	Susanna Barsotti Modelli di costruzione identitaria: rappresentazioni e stereotipie di genere nella letteratura per l'infanzia

- 47 Chiara Lepri
La paura come dispositivo pedagogico e il perturbante nella letteratura per l'infanzia
- 53 Elena Zizioli
Spazi reclusi e tempi di libertà tra privato e pubblico
- 59 Silvia Nanni
Le fonti autobiografiche nella storia sociale dell'educazione
- 65 Maura Di Giacinto
Carmela Covato direttrice del Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng": tra lavoro storico e ricerca teorica
- 71 Maria Vittoria Tessitore
Per Carmela Covato. Una testimonianza
- 73 Massimiliano Fiorucci
Carmela Covato: amica e collega. Una testimonianza
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 79 Oleksandr Mikhno
The Images of the Ukrainian Teachers of the Early 20th Century (after materials of obituaries in pedagogical journals)
- 95 Lajos Somogyvári
Communist Hungarian school in the memories of emigrated children
- 115 Teresa González Pérez
La educación española en el último tercio del siglo XX.
De la dictadura a la democracia
- 139 Witold Chmielewski
Education of Polish children and youth in Livingstone, Northern Rhodesia, Africa, in 1941-1944
- 163 Sylviane Tinembart, Giorgia Masoni
Le rôle des livres de lecture dans la transmission des mémoires à facettes multiples: le cas de la Suisse romande et du Tessin (1850-1930)

- 187 Vladimir Borissovich Pomelov
Administrative and methodological innovations of the first years of Soviet power in Russian education (1917-1927)
- 215 Delma Tânia Bertholdo
Saberes e fazeres matemáticos do imigrante italiano no Rio Grande do Sul, Brasil
- 233 Marcia de Paula Gregorio Razzini
Imagens de escola nos livros didáticos e fotografias do começo do século XX
- 257 Evelyn Palma Flores, Matías Vilches, Diego Higuera Rubio, Myriam Southwell
«Tengo fe en Chile y su futuro»: trabajos de la memoria sobre fechas emblemáticas del pasado difícil de Chile en la escuela primaria
- 277 Alberto Barausse
Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte prima
- 293 Maria Celi Chaves Vasconcelos
The memory present in a Diary of Recollections: possibilities of an egodocument for the history of women's education
- 309 Michel Ostenc
Souvenirs d'Auteurs: l'école italienne (fin XIX - debut XX siècle)
- 327 Stanisław Roszak, Danuta Konieczka-Śliwińska
Two sides of one coin. Images of school in Polish historical education in the times of communism (1945-1989)
- 345 Maja Nikolova
Children's Holidays – Santa Claus
- 359 Stella Chantzi
The *memorandum* of the Educational Association «Ekpaideftikós Omilos» (EO), an innovation proposal for the program of the Primary School, the Teaching and the Higher Girl's School by the EO

- 369 Marta Busani
Educare alla democrazia. Luigi Giussani e la democrazia (1950-1970)

Critical Reviews

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 385 Giorgio Chiosso
Segnalazioni storico pedagogico educative 2021-2022
- 395 Lesia Sukhomlynska
Children's literature fostering a humane attitude towards animals during the late 19th and early 20th century: bibliographical aspect
- 413 Anna Ascenzi, Sabrina Fava, Michel Ostenc, Luigiaurelio Pomante
Tra letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale. A proposito di un recente lavoro di ricerca

Forum / Discussioni

- 433 Eva García Redondo
José María Hernández Díaz, un educador con historia
- 447 Chiara Meta
A Forty Year period of Studies and Research on Marxism and Education
- 471 Piera Caocci
Intervista a Maria Giacobbe, autrice del *Diario di una maestra*
- 479 Roberto Sani
Il potere delle immagini: l'iconografia della «Gioventù eroica» e dell'«uomo nuovo fascista» nelle illustrazioni dei quaderni di scuola del Ventennio

Notices / Recensioni

- 491 Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* (C. Betti)

- 495 Simonetta Polenghi, András Németh, Tomáš Kasper (edd.),
*Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti
socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche* (E. Scaglia)
- 498 Roberto Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica.
Dal primo Novecento al secondo dopoguerra* (M. Ostenc)
- 501 Sofia Montecchiani, *Per una storia dell'assistenza ed
educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche. Il
brefotrofio di Osimo dal primo Ottocento al secondo
dopoguerra* (M. Ostenc)
- 504 Carla Ida Salviati, *Nuove Edizioni Romane. Libri che
continuano a fare storia* (L. Paciaroni)

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

- 509 Lucia Paciaroni, Sofia Montecchiani, Valentino Minuto
*The School and Its Many Pasts. School Memories between
Social Perception and Collective Representation*. Un
recente convegno internazionale di studi
- 529 International Referees' Committee (2023)

*Nuove frontiere nella ricerca storico-educativa.
Il contributo di Carmela Covato*

a cura di
Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore

Introduzione

Francesca Borruso
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
francesca.borruso@uniroma3.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Introduction

ABSTRACT: This contribution aims to contextualize Carmela Covato's work and to introduce the interventions, collected in this monographic section, exposed at the conference in honor of the scholar, organized at the Department of Education of the University of Roma Tre, last November.

EET/TEE KEYWORDS: Carmela Covato; History of pedagogy; History of education; Italy; XX-XXI Centuries.

Nel pomeriggio di venerdì 11 novembre 2022, presso l'Aula Volpi del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, amici, colleghi e allievi hanno organizzato un seminario di studi in onore di Carmela Covato che, dopo oltre quarant'anni, ha lasciato l'insegnamento universitario. In questa sezione di HECL, grazie alla disponibilità del suo direttore, Roberto Sani, e per rinnovare l'omaggio alla grande studiosa italiana, vengono pubblicati gli interventi tenuti in quel seminario.

È sempre emozionante ricostruire e narrare la biografia intellettuale di qualcuno, soprattutto quando si è coinvolti sul piano affettivo – condizione di chi scrive – e si è sorretti dalla volontà di restituire, in modo lineare, un percorso esistenziale e intellettuale complesso, come quello di Carmela Covato. Conversando con lei, chiedendole della sua vita, dei suoi incontri, del suo appassionante e innovativo lavoro culturale, affiorano ricordi, profili e momenti che sono radicati nella storia del nostro Paese e, in particolare, nei momenti più significativi degli ultimi trent'anni del Novecento e del passaggio al nuovo millennio. Negli appunti che seguono, ove possibile, abbiamo voluto restituire con le parole della stessa protagonista l'eccezionalità di questi ricordi.

Carmela appartiene a quella generazione di intellettuali militanti che si è formata negli anni delle grandi «passioni politiche» grazie alle quali, non senza contraddizioni, sono state poste le basi di quel rinnovamento profondo della società e della cultura italiane che avviene fra gli anni Sessanta e Settanta: ci riferiamo agli anni della contestazione giovanile e studentesca, dell'impegno politico-militante delle sinistre, dei movimenti femministi. Trasferitasi con la famiglia da Modica a Roma nel 1961, all'età di nove anni, vive la sua prima esperienza di formazione intellettuale all'interno dell'Istituto magistrale, allora quadriennale, "Gelasio Caetani", nel quartiere Prati. Una scelta per lo più imposta dai pregiudizi di genere, ancora dominanti in quegli anni, ma che le permette di conoscere Mario Alighiero Manacorda, docente, in quella sede, di Storia, Latino e Geografia, sempre menzionato come il suo primo vero maestro: «Intellettuale raffinatissimo e fortemente *engagé*, già studioso affermato del marxismo e del pensiero educativo, del tutto alternativo ad un contesto scolastico ancora marginale e assai conservatore. È stato un incontro decisivo per il mio futuro culturale e politico e tale è rimasto per tutta la vita».

Nella primavera del 1968, ancora studentessa delle magistrali, varca la soglia della Facoltà di Magistero della Sapienza, «occupata» dagli studenti del movimento marxista-leninista, nella sua antica e austera sede di piazza della Repubblica, per partecipare alle affollatissime assemblee di giovani studenti «che annunciavano l'avvento di una rivoluzione imminente e la lotta contro lo stato classista, l'università dei baroni, la società borghese, le sue ipocrisie e mistificazioni».

Dal 1969 al 1974 frequenta la Facoltà di Magistero, dove si laurea in Pedagogia, alle soglie dei 22 anni, con il massimo dei voti e con una tesi su *Filosofia della prassi e problemi educativi*, che diventerà poi il suo primo libro, dal titolo *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* (Urbino, Argalia, 1983). «Il mio relatore fu Raffaele Laporta, eminente studioso del pensiero di John Dewey ed esponente dell'attivismo pedagogico, e il correlatore Angelo Broccoli, esperto del pensiero di Gramsci e della pedagogia marxista, che seguì il lavoro di tesi molto da vicino».

Gli anni giovanili, così, sono gli anni dell'acquisizione di una coscienza politica e femminista profonda, che si forma nella condivisione di una molteplicità di esperienze: «La partecipazione ai cortei, le cariche della polizia, gli interminabili dibattiti nelle fumose assemblee che producevano volantini diffusi dagli 'angeli del ciclostile', l'episodio di Valle Giulia [...] divennero una singolare e irripetibile iniziazione alla vita adulta, segnata dalla partecipazione agli eventi collettivi e alla politica. C'era una missione da compiere per quella generazione, cambiare il mondo, abbattere la società capitalistica».

Era contestualmente impegnata nell'Associazione guide italiane – anch'essa scossa, in quegli anni, dalle aspirazioni al cambiamento in campo religioso, sociale e politico – nell'ambito della quale partecipò al gruppo dirigente nazionale

e fu redattrice di una rivista innovativa, «La tenda», alla quale collaborarono figure di intellettuali come Lidia Menapace e Andrea Canevaro.

Nel 1975 si iscrive al PCI, nel quale rimane fino al suo scioglimento. La militanza nella sezione universitaria della Sapienza viene ricordata come un lungo periodo di formazione culturale e di incontro con personalità molto significative come Alberto Asor Rosa, Lucio Lombardo Radice, Carlo Casula, Ignazio Ambrogio, Vanna Gentili, Mario Socrate, Carmelo Samonà, Rosa Rossi, Francesco Susi e molti altri. In quegli stessi anni matura un'esperienza assai intensa di partecipazione alle iniziative del movimento femminista romano, dai cortei ai cosiddetti gruppi di «presa di coscienza». Tutte esperienze culturali e politiche che con-determinano gran parte della sua attività di ricerca e del suo profilo di studiosa.

Nel 1975 vince un assegno di studio ministeriale biennale rinnovabile, iniziando, così, la sua carriera universitaria, basata prima sulla collaborazione con Angelo Broccoli, poi con Raffaele Laporta. Diviene ricercatrice di ruolo nel 1981.

Dalle conversazioni con Carmela, affiora come profondamente significativa la collaborazione, avviata negli anni Ottanta, con Anna Lorenzetto, «grande esperta di educazione per gli adulti, fondatrice dell'UNLA, portatrice di una pedagogia militante e di grande spessore culturale». Dal 1981 al 1983 Carmela Covato collabora ad un progetto coordinato, per l'Italia, da Anna Lorenzetto e promosso dal Consiglio d'Europa dal titolo «Educazione degli adulti per lo sviluppo comunitario». Il progetto, che si svolge in Spagna (Estremadura), in Portogallo (Oporto), in Svizzera (Engadina) e in Italia (Sicilia sud-orientale), sarà un'esperienza connotata da un forte respiro internazionale e di impegno sociale.

Nell'ambito della sua attività di ricerca, fra gli interessi scientifici legati alla dimensione teoretica, sociale e storica, finisce per prevalere quest'ultima traiettoria. Determinante, in tal senso, sarà l'incontro con Giuseppe Talamo – già Preside della Facoltà di Magistero –, che le diede l'occasione di partecipare ad un'importante impresa editoriale come membro del consiglio scientifico della collana dell'Archivio Centrale dello Stato, diretta, a partire dal 1994, da Giuseppe Talamo e da Marino Raicich, dal titolo «Fonti per la storia della scuola», finalizzata alla valorizzazione della documentazione archivistica relativa alla storia della scuola in Italia, che raccolse alcuni fra gli studiosi più significativi del settore.

Nel frattempo, già dalla fine degli anni Settanta, Carmela era diventata membro del Comitato di redazione della prestigiosa rivista «Riforma della Scuola», diretta allora da Mario Alighiero Manacorda, Francesco Zappa e Lucio Lombardo Radice. Quest'ultimo è sempre ricordato come «grande matematico, teorico e militante del rinnovamento della scuola, del movimento per la pace e testimone di grande aperture, con il quale si instaurò un'amicizia molto profonda stroncata solo dalla sua morte prematura avvenuta nel 1982».

La rivista, che fu successivamente diretta da Carlo Bernardini e Tullio De Mauro, rappresenta per Carmela Covato un'esperienza straordinaria, proprio per l'intensa condivisione di idee, progetti, confronti, così come emerge dalle sue parole: «la redazione si riuniva ogni mese, prima a Via delle Botteghe Oscure poi nel quartiere Trieste. Ogni numero veniva discusso e progettato insieme».

Partecipa attivamente, inoltre, alle attività della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci, allora nel centro di Roma, in Via del Conservatorio. La Sezione, diretta da Mario Alighiero Manacorda e coordinata da Vincenzo Magni, «organizzava molti seminari e convegni sulla scuola. Vi partecipavano intellettuali di varia estrazione culturale, non solo pedagogisti. I temi dell'educazione e della formazione erano percepiti come eventi centrali per lo sviluppo sociale e non una questione solo per specialisti».

Nel 1998 diventa professoressa associata e fino al 2001 insegna presso l'Università di Milano Bicocca, all'interno del Dipartimento ideato e diretto da Riccardo Massa, «una delle figure più significative e carismatiche del panorama pedagogico italiano». Rientra a Roma nel 2001 ed è ordinaria dal 2004, nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, alla cui fondazione aveva partecipato attivamente, avendo fatto parte, fra l'altro, del Senato accademico che aveva redatto il primo Statuto del giovane Ateneo, diretto da Bianca Maria Tedeschini Lalli. Sarà ancora membro del Senato Accademico dal 1995 al 1997 e dal 2013 a 2019.

Nell'allora Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dal 2004 al 2007 Covato è stata coordinatrice del Dottorato in Pedagogia, e dal 2007 al 2010 Direttrice della Scuola dottorale in Pedagogia e Servizio sociale.

Dal 2002 al 2012 è stata direttrice dell'allora Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng", oggi denominato Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", che Carmela ha profondamente rinnovato, sia nell'allestimento – divenuto finalmente permanente all'interno della Facoltà – sia nell'acquisizione del patrimonio documentario, che si è ampliato nel tempo, sia nella sistemazione sempre più informatizzata e tecnologica del patrimonio bibliotecario e archivistico, avviata nell'ambito di progetti di ricerca innovativi e pilota per quegli anni. La tutela del patrimonio museale-archivistico-documentario, infatti, ritenuta importante non solo per le attività di ricerca svolte da studenti e studiosi, ma anche nel suo significato di valorizzazione del patrimonio 'educativo' in relazione alla fruibilità e potenzialità divulgativa di una cultura sulla scuola e sull'educazione aperte al territorio, sono state due delle missioni culturali già individuate da Carmela Covato in tempi "non sospetti", quando parlare di terza missione era ancora poco rilevante nelle politiche accademiche.

I suoi interessi di ricerca sono stati prevalentemente orientati a una ricostruzione della storia della scuola e delle istituzioni educative, con particolare attenzione al ruolo delle maestre elementari nell'Italia post-unitaria (la monografia *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma,

Archivio Guido Izzi, 1996); alla storia dell'istruzione femminile (la monografia *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991; ancora la curatela, insieme a Maria Cristina Leuzzi, del volume *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989. Nell'ambito della collana «Fonti per la Storia della Scuola» dell'Archivio Centrale dello Stato di Roma, ha pubblicato, con Anna Maria Sorge, il volume dal titolo *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1994; ha curato con Manola Ida Vanzo i volumi *Scuola e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione primaria* (Milano, Unicopli, 2007) e *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione secondaria* (Milano, Unicopli, 2010).

Ha svolto ricerche finalizzate a un rinnovamento ermeneutico ed epistemologico degli studi storico-educativi, affrontando diversi ambiti tematici quali il ruolo dell'identità di genere nello sviluppo storico dei processi educativi (le monografie *Memorie di cure paterne. Genere e percorsi educativi*, Milano, Unicopli, 2002; *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007; *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014; la curatela, insieme ad Antonella Cagnolati, di *La scoperta del genere fra autobiografie e storie di vita*, Sevilla, Benilde Ediciones, 2016); la storia dell'infanzia fra immaginario e realtà (la curatela, insieme a Simonetta Olivieri del libro *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Milano, Unicopli, 2001); la storia dell'educazione sentimentale (le curatele di *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006; *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2010 e, insieme a Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore, di *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2013); il ruolo delle emozioni come nuova frontiera della ricerca storico-educativa (la monografia *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018).

Di recente Carmela Covato ha pubblicato la nuova edizione della sua prima monografia, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, per le Edizioni Conoscenza (Roma 2022) che ripropone il saggio originale con l'integrazione di tre saggi recenti dell'Autrice su temi di pedagogia marxista, una *Introduzione* di Roberto Sani, il saggio *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione* di Chiara Meta e il saggio *Momenti della pedagogia marxista nell'Italia repubblicana* di Luca Silvestri.

Fra i numerosi progetti di ricerca che ha coordinato, vogliamo ricordare il recente progetto Prin 2017 dal titolo «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» (coordinatore nazionale Roberto Sani, Università di Macerata), in qualità di responsabile scientifica dell'Unità locale di Roma Tre.

È stata vincitrice del XVI Premio nazionale di pedagogia e Didattica “Raffaele Laporta” per l'edizione 2005 (Pescara) con la monografia *Memorie di cure*

paterne (Milano, Unicopli, 2002); nel 2015 le è stato conferito il Premio Siped per la monografia *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione* (Milano, Unicopli, 2014).

Infine, dando alle stampe i contributi presentati al seminario *Nuove frontiere nella ricerca storico-educativa. Il contributo di Carmela Covato*, proprio per la nostra particolare condizione di allievi, collaboratori e amici di Carmela Covato, desideriamo sottolineare la sua straordinaria capacità di aggregazione, cura e formazione di giovani studiosi e studiose, dimostrata valorizzandone individualità, sensibilità specifiche, traiettorie culturali. La scuola che si è formata a Roma Tre nel corso di questi anni, composta da studiosi e studiose giovani e “diversamente giovani”, grazie e intorno a Carmela Covato, è la testimonianza tangibile della fecondità della ricerca scientifica quando questa venga perseguita come apertura verso il mondo e come pratica continua di cura, di amicizia, di gentilezza, di scambio reciproco e perciò vitale.

Il contributo alla storiografia pedagogica marxista della nuova edizione del volume di Carmela Covato *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*

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

The new edition of L'itinerario pedagogico del marxismo italiano by Carmela Covato and its contribution to the Marxist pedagogical historiography

ABSTRACT: Through the presentation of the latest edition of *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* (first edition: 1983) by Carmela Covato, the Author of this paper deepens the peculiar and significant contribution of the Sicilian scholar to the recent renewal and growth of the studies on Marxist pedagogical reflection and on the work of the PCI and the left-wing political area about education and school policy during the post-World War II years.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Marxist pedagogy; School and education policy; Carmela Covato; Italy; XX Century.

Molto opportunamente, accogliendo le crescenti sollecitazioni da tempo avanzate da colleghi ed amici, Carmela Covato ha deciso di rieditare, a distanza di un quarantennio, il suo ben noto e importante saggio dedicato a *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, apparso per la prima volta nel 1983 nella prestigiosa collana di «Studi Pedagogici» dell'editore Argalia di Urbino con una lucida e stimolante prefazione del suo maestro Mario Alighiero Manacorda¹.

Al suo apparire, nei primi anni Ottanta, il libro costituì un'indubbia novità e suscitò un vivace dibattito non solo in ambito marxista, ma anche, più in

¹ C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Nuova edizione, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022.

generale, in seno alla storiografia pedagogica ed educativa italiana, soprattutto in ragione del suo approccio metodologico originale e del fatto che esso forniva una prima, documentata e rigorosa ricostruzione dell'itinerario teorico della pedagogia marxista nell'Italia del secondo dopoguerra lumeggiandone le principali tappe, ripercorrendo il pensiero e gli scritti dei suoi pensatori più originali e significativi (Galvano Della Volpe, Bruno Ciari, Mario Alighiero Manacorda, Angelo Broccoli ecc.), ponendo adeguatamente in luce, volta per volta, lo straordinario influsso esercitato sui contemporanei dagli scritti di Karl Marx, di Antonio Labriola e poi, dopo la pubblicazione delle *Lettere* e dei *Quaderni del Carcere*, dalla complessa e poliedrica riflessione di Antonio Gramsci².

Culminato con un denso capitolo finale dedicato a *La crisi teorica della pedagogia nel dibattito marxista* ricco di spunti e intuizioni che avrebbero poi trovato ricezione e sviluppo in altre importanti opere apparse successivamente, il saggio su *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, pur non intendendo fare, come precisava la stessa Autrice, della «ricostruzione storica l'obiettivo principale della ricerca», e mirando piuttosto alla «individuazione di alcune questioni fondamentali legate allo sviluppo dei processi educativi e alla loro teorizzazione scientifica», nella convinzione che tali questioni non potessero essere sottovalutate o, ancora peggio, del tutto ignorate dagli studiosi e dagli educatori, ha finito per costituire, di fatto, un ricco e originale affresco della riflessione pedagogica marxista avviata in Italia all'indomani della seconda guerra mondiale; un affresco che giunge fino alla fine degli anni Settanta e che, nelle sue articolazioni finali, coglie i primi segnali di quella «crisi delle ideologie» destinata a riverberarsi anche sulla teorizzazione educativa e a segnare profondamente il dibattito pedagogico del tardo Novecento.

Nella sua *Prefazione* al saggio di Carmela Covato, con riferimento alla parabola della «pedagogia marxista in Italia durante la seconda metà del nostro secolo», Mario Alighiero Manacorda esortava il lettore a tenere ben presente la netta distinzione tra quella che egli definiva «una pedagogia dei comunisti, sia come politica educativa che come prassi didattica» e il cosiddetto «marxismo pedagogico, cioè il diretto ed esplicito fare i conti con le idee contenute nei testi 'pedagogici' di Marx».

Nel prosieguo della sua analisi, lo studioso precisava ulteriormente tale assunto, notando come «la politica dei comunisti ha nomi ben noti, alcuni dei quali già usciti dalla scena della vita e passati ormai alla storia: Concetto Marchesi, Antonio Banfi, Mario Alicata, Dina Bertoni Jovine, Bruno Ciari e ultimo

² Per un quadro del dibattito teorico e della riflessione storiografica avviati in quella fase, si vedano: A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983; e G. Trebisacce, *Materialismo storico e educazione*, Reggio Calabria-Roma, Cangelmi, 1984.

Lucio Lombardo Radice, per non citare che i maggiori». Tutti costoro, egli aggiungeva, «furono soprattutto dei comunisti attivi nel campo dell'educazione, che dettero un contributo fondamentale nella elaborazione di una politica pedagogica e di un orientamento didattico del movimento ideale di cui furono parte; ma non si impegnarono professionalmente nell'esegesi dei testi marxiani, anche se in vari modi e misure ebbero a confrontarvisi».

Allo stesso modo, sottolineava ancora Manacorda, anche il marxismo pedagogico, «inteso come diretto confronto con le idee di Marx sull'uomo e il suo formarsi, attraverso una lettura puntuale dei testi e una loro esegesi filologicamente fondata», poteva contare su una galleria di grandi nomi di studiosi che vi erano dedicati, «alcuni dei quali, anche qui, sono già passati alla storia».

Merita osservare che la distinzione tra la «politica pedagogica dei comunisti» e il «marxismo pedagogico» serviva a Mario Alighiero Manacorda per collocare il saggio *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* all'interno di quest'ultimo filone di studi («in questo quadro il lavoro di Carmela Covato copre intenzionalmente il secondo aspetto [...] il versante teorico»), a suo giudizio il più solido e legittimato sotto il profilo scientifico, ossia quello dotato di una più antica e collaudata tradizione di studi e di ricerca. Nella parte conclusiva della sua riflessione, peraltro, lo studioso non mancava di auspicare la comparsa, nel futuro, di un filone di studi a più largo spettro, capace «di ricostruire le vicende dell'uno e dell'altro aspetto, quello politico e quello teorico».

In realtà, se si rileggono con attenzione i densi capitoli del saggio di Carmela Covato ci si rende conto che la netta distinzione proposta da Manacorda tra la ricostruzione delle politiche educative e scolastiche del PCI e dell'area comunista e quella concernente gli sviluppi della teorizzazione pedagogica d'indirizzo marxista era ormai in larga misura superata o, per meglio dire, proprio nelle pagine de *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* i due filoni di ricerca storico-pedagogica ed educativa, nettamente distinti dallo studioso, risultavano già strettamente connessi e destinati ad offrire una più articolata e feconda chiave di lettura della parabola del pensiero pedagogico marxista e delle iniziative educative e scolastiche dell'area comunista nell'Italia repubblicana.

A puro titolo esemplificativo, basterebbe qui accennare alle pagine dedicate da Carmela Covato al pensiero e all'opera di Bruno Ciari, con il suo stretto e inscindibile legame tra teorizzazione pedagogica e didattica, coscienza politica e impegno militante nella scuola e nella società (si pensi al suo ruolo nel Movimento di Cooperazione Educativa). Proprio lo stretto raccordo tra teorizzazione pedagogica e impegno sul versante educativo e didattico per il rinnovamento della scuola italiana, infatti, costituiva uno dei punti di forza – e di effettiva novità – dell'interpretazione del pensiero e dell'opera di Bruno Ciari proposta dalla Covato.

Certo, si era al principio degli anni Ottanta e una storiografia capace di intrecciare consapevolmente e in modo organico la tradizionale storia del pensiero e delle dottrine pedagogiche con i nuovi filoni di ricerca incentrati sulla

storia dei processi educativi, delle pratiche didattiche e delle politiche scolastiche moveva allora i suoi primi passi. Il saggio di Carmela Covato, sotto questo profilo, rifletteva tale stato di cose e non andava oltre talune iniziali aperture e talune interessanti anticipazioni di quelli che sarebbero divenuti, nei decenni successivi, gli indirizzi più avanzati e incisivi della storiografia educativa e scolastica nel nostro paese.

Ciò che qui interessa, tuttavia, è che, per la prima volta, ne *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* la tradizionale e inevitabile distinzione tra la storia della riflessione teorica marxista in campo pedagogico e la storia delle politiche scolastiche ed educative avviate nel secondo dopoguerra in ambito comunista cedeva il passo al tentativo di fornire una lettura a tutto tondo del complesso e fondamentale intreccio tra teorizzazione pedagogica e determinazione di specifiche progettualità educative e scolastiche per la società democratica nata dalla Resistenza e dalla lotta al nazifascismo.

È ben noto, del resto, che proprio a questo stretto connubio tra teoria e prassi, tra elaborazione pedagogica e strategie politiche e scolastiche si sarebbe ispirata tanta parte della successiva produzione storiografica di Carmela Covato, destinata a rinnovare profondamente la ricerca storico-educativa e scolastica di orientamento marxista e a ricostruire in modo originale aspetti e momenti estremamente significativi della storia dell'istruzione e della scuola nell'Italia repubblicana.

Questa nuova edizione de *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* non si limita a rimettere in circolo e a riproporre all'attenzione degli studiosi e dei cultori della storia della pedagogia e dell'educazione di oggi un'opera che ha avuto storicamente un indubbio significato e che rappresenta, indubbiamente, l'affascinante testimonianza di una feconda stagione di studi ormai alle nostre spalle.

Alla base della scelta di riproporre all'attenzione degli studiosi, degli insegnanti, degli studenti universitari e del pubblico colto e interessato all'evoluzione storica delle idee pedagogiche e dei processi formativi si colloca un progetto di ampio respiro nel quale si riflettono, a mio avviso, molteplici intenti.

In primo luogo, il recupero della tradizione pedagogica marxista del secondo Novecento come punto di partenza per avviare una riflessione sulle nuove sfide che caratterizzano la scuola e l'università; riflessione, sembra di poter dire, tanto più necessaria e urgente quanto più le politiche neoliberiste e le logiche meramente economicistiche e aziendalistiche introdotte negli ultimi decenni nel sistema formativo e nelle istituzioni scolastiche e universitarie del nostro paese vanno rivelando i loro deleteri effetti e i loro esiti fallimentari.

Ma non solo questo. La nuova edizione de *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* non si limita a riproporre all'attenzione dei lettori di oggi il denso saggio uscito nel 1983. Ad esso, infatti, è aggiunta una ricca appendice dal titolo *Nuovi studi e ricerche su marxismo e educazione nell'Italia repubblicana*, la quale ripropone taluni dei principali scritti dedicati negli ultimi decenni da Carmela Covato alla storia del pensiero pedagogico marxista e delle iniziative

educative e scolastiche promosse dal PCI e dell'area comunista nel secondo dopoguerra³.

Si tratta di studi di notevole importanza, nei quali la teorizzazione pedagogica e l'impegno sul versante scolastico ed educativo della cultura e della tradizione politica che si richiamava al marxismo costituiscono finalmente un *unicum* e ci restituiscono la complessità e il significato più profondo di una straordinaria esperienza di natura politica e culturale, oltre che pedagogica ed educativa.

Tre contributi apparsi in anni recenti, i quali testimoniano non solamente la continuità della ricerca di Carmela Covato su tali tematiche, ma anche, e soprattutto, l'affinamento metodologico e l'evoluzione storiografica che questa ricerca ha registrato, in virtù del crescente ampliamento d'interessi storico-educativi dell'Autrice e del suo parallelo impegno sul terreno delle lotte sociali e civili e delle battaglie per il rinnovamento in senso democratico della scuola e dell'educazione.

Ad arricchire e a fornire ulteriori motivi d'interesse alla nuova edizione de *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* contribuiscono, infine, due ampi e originali saggi posti nell'ultima parte del volume e dovuti a due giovani e brillanti allievi di Carmela Covato – Chiara Meta e Luca Silvestri –, quasi a prefigurare un ideale “passaggio di consegne” di carattere storiografico dall'Autrice ad una nuova generazione di storici della pedagogia e dell'educazione formatasi alla sua ‘scuola’.

Il primo dei due contributi, *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione*, ad opera di Chiara Meta, costituisce qualcosa di più di una pur organica e aggiornatissima «bibliografia ragionata»: la ben nota competenza della giovane studiosa nel campo degli studi gramsciani e sul marxismo del Novecento emerge con forza e conferisce a questa rassegna di studi lo spessore di un bilancio critico di una lunga stagione di ricerche. Una lettura che arricchisce e integra efficacemente le indagini condotte da Carmela Covato, accompagnando il lettore in uno straordinario percorso culturale e politico che, dal recente passato, giunge fino alla nostra complicata e sfuggente attualità.

L'altro contributo, dovuto a Luca Silvestri e intitolato *Momenti del marxismo pedagogico nell'Italia repubblicana attraverso le immagini*, costituisce un affascinante percorso iconografico che si snoda attraverso decine e decine di fotografie ed illustrazioni riferite a personalità, eventi, esperienze vissute, pubblicazioni e riviste attraverso cui si è inteso raccontare per immagini il percorso della pedagogia marxista nell'Italia del secondo dopoguerra. Una sorta di viag-

³ C. Covato, *Scuole e educazione nella critica marxista. Un tema desueto?*, in A. Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 85-98; Ead., *Marxismo e femminismo. Una questione educativa*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 2, 2020, pp. 811-824; Ead., *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area marxista*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 355-371.

gio nella memoria e nella storia recente, il quale, grazie all'abilità dell'autore nel recuperare e presentare fotografie e altre illustrazioni di straordinaria forza evocativa e in larga misura inedite o poco conosciute, ci restituisce volti, situazioni, testi che il tempo aveva inesorabilmente rimosso.

In conclusione, la scelta di riproporre in una nuova edizione aggiornata e fortemente arricchita un'opera come *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* costituisce un'iniziativa culturale e scientifica importante, un'occasione per riprendere il dibattito sul ruolo esercitato nella seconda metà del Novecento dalle grandi tradizioni pedagogiche e politiche nel nostro paese nella costruzione della democrazia repubblicana e nel rinnovamento dell'istruzione e della scuola, ma anche uno strumento offerto alle giovani generazioni degli storici della pedagogia, dell'educazione e della scuola di oggi per rileggere l'impegno (e il travaglio) della generazione di studiosi che nei primi anni Ottanta si affacciava alla ribalta della ricerca storico-pedagogica e decideva di rompere gli schemi tradizionali, di andare oltre le logiche consuetudinarie e le abitudini del pur glorioso passato per misurarsi con i nuovi scenari e le nuove sfide di una realtà storiografica in profonda e rapida evoluzione, attraverso la quale s'intravedeva la possibilità di una ricostruzione più complessa e articolata, più ricca e stimolante, sicuramente più rigorosa ed efficace del passato.

La casa e altri labirinti pedagogici negli studi di Carmela Covato

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Home and other pedagogical labyrinths in Carmela Covato's studies

ABSTRACT: Carmela Covato's historiographic work is inspired by the social history studies inaugurated by the «Annales» school and it is oriented towards a better understanding of the educational life of children, women and the paternal role between the 18th and 19th Centuries. Thanks to a more extensive and flexible conception of historical sources than the traditional canons, Covato has focused on the theme of the home and living as a «pedagogical labyrinth» full of meanings that run through the private history of women and men right up to the present.

EET/TEE KEYWORDS: Social history of education; Home; Carmela Covato; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *La «metamorfosi delle fonti»*

Per lo studioso di storia dell'educazione, accostarsi oggi ai lavori di Carmela Covato rappresenta indubbiamente un percorso denso di stimoli ermeneutici e di spunti di ricerca che prevengono le fallaci certezze delle vecchie «spiegazioni monocasuali»¹ per proiettarci nella direzione di una proficua e sempre *in progress* «apertura transdisciplinare»², costantemente verificata e sorvegliata in relazione ai contesti di studio.

Donna, ricercatrice e studiosa dalla profonda vocazione dialogica e inclusiva, Covato incarna in pieno gli esiti più recenti del rinnovamento storiografico che risale alla rivoluzione annalistica degli anni Trenta del Novecento, che ha cioè le sue radici più profonde nella rivista parigina «Annales d'histoire écono-

¹ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, p. 10.

² *Ibid.*

mique et sociale» (Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel e poi Philippe Ariès, Jacques Le Goff, George Duby, per citare solo i massimi esponenti di quel movimento), da lei costantemente presa a modello, e che, con un certo ritardo, è stata accolta anche in Italia nel campo della storia dell'educazione a partire dagli anni Ottanta del Novecento³.

Il superamento di una visione storica, nel nostro campo specifico, legata esclusivamente alle idee pedagogiche e l'apertura alla storia sociale come imprescindibile campo di ricerca della verità o, meglio, delle possibili verità dell'educazione, hanno condotto Carmela Covato ad individuare con grande lucidità nuovi giacimenti di fonti conoscitive, del tutto inedite all'attenzione della più tradizionale ricerca storica. In questo senso il suo lavoro di dissodamento del terreno storiografico ha pienamente favorito la cosiddetta «metamorfosi delle fonti»⁴. Parallelamente, Covato ha mantenuto costante l'attenzione alla dimensione critica e al sistema di pensiero (le sue amate «categorie concettuali»)⁵ per cui fonti e critica delle fonti hanno conservato al suo lavoro quell'indispensabile doppio registro che l'ha salvaguardata dal rischio dell'aneddotica o della rievocazione descrittiva, cioè dalla storia che lei stessa crocianamente definisce «senza pensiero»⁶. Un orientamento vetusto, quest'ultimo, che pure nel nostro settore ha dato e dà ancora discutibili esiti e contro il quale Covato ha sempre difeso e portato avanti, con limpida coscienza culturale e politica, il dovere dell'interpretazione. Non a caso è costante, nei suoi scritti così come nella sua attività didattica e di organizzatrice della vita universitaria (è stata tra le fondatrici di Roma Tre nel 1992 e una delle principali animatrici del passaggio dalla Facoltà di Magistero alla Facoltà di Scienze della Formazione di quell'Ateneo; sempre a Roma Tre ha diretto il Museo della Scuola e dell'Educazione Roma Tre, ha coordinato un dottorato di ricerca ed è stata senatrice accademica), il riferimento a disciplinati «paradigmi interpretativi»⁷ che in lei rispondono sempre alla necessità di porsi domande ritenute urgenti, improrogabili, opportune, in un costante dialogo fra il passato e il presente.

Al centro di questo percorso si pone un repertorio di temi, motivi, documenti, luoghi che hanno rinnovato radicalmente la nostra «cassetta degli attrezzi» e grazie ai quali fare storia dell'educazione oramai richiede un'apertura preventiva a

³ La formalizzazione dell'apertura alla prospettiva di studio annalistica da parte della ricerca storico-educativa italiana risale almeno al convegno svoltosi presso l'università di Cosenza nel 1982, i cui atti sono raccolti nel volume A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico/educativa*, Cosenza, Pellegrini editore, 1983, dove si trova un contributo della stessa Covato dal titolo *Il ricorso all'epistemologia e la storicità della scienza* (pp. 179-189).

⁴ Covato, *Memorie discordanti*, cit., p. 45.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 12.

nuovi ambiti di indagine relativi, per fare solo alcuni esempi, alla storia sociale, alla storia dell'infanzia e della letteratura per l'infanzia, dell'abbandono e della mortalità infantile, della famiglia, della maternità e della paternità, dello sfruttamento minorile e dell'alienazione, del corpo, dell'immaginario e delle passioni, ma anche delle pratiche educative e scolastiche considerate nella totalità degli aspetti che ne connotano l'intrinseca materialità, in modo tale da rendere improponibili gli antichi confini che definivano ambiti distinti e riduttivamente giocati fra la storia delle idee, da una parte, e la storia della scuola dall'altra⁸.

Nella "rivoluzione storiografica" di Carmela Covato campeggiano la storia delle donne e la storia del maschile, quella della maternità e quella della paternità fra Sette e Ottocento (Jean Jacques Rousseau, Pietro Verri, Monaldo Leopardi, Alessandro Manzoni)⁹, la storia di genere¹⁰ e la storia delle professioni educative legate alla scuola (le maestre *in primis*)¹¹ ma anche il privato più inesplorato (*labirintico*, per usare un aggettivo ricorrente nel lessico della nostra studiosa) e apparentemente inesplorabile, la storia delle relazioni familiari, le dinamiche parentali e quelle delle emozioni¹², l'amore per l'*Emilio* di Rousseau al quale ha dedicato pagine importanti, la questione degli spazi come micro-teatri d'educazione. E poi ci sono le fonti un tempo ritenute non attendibili e da lei riabilitate nella loro flagranza indiziaria: le memorie, i diari, le lettere, romanzi e racconti, immagini, oggetti. Tutto ciò rientra in quella categoria di documenti che Covato stessa ha definito «pedagogie narrate», dando vita a un originale e accreditato filone di ricerca¹³.

A questa solida base teorico-metodologica, Carmela Covato – da *enfant prodige* allevata a pane e dialettica in quel cenacolo di intellettuali che fu la rivista «Riforma della scuola» ai tempi di Lucio Lombardo Radice e Mario Alighiero Manacorda, ma anche fortemente coinvolta nel discorso psicanalitico frequentato sia a livello personale che come studiosa – ha sempre coniugato un'altra sua vocazione irrinunciabile, ovvero la lettura del presente, dei fenomeni politici, sociali, culturali, comunicativi, civili, educativi dell'oggi, convinta com'è che il lavoro dello storico sia uno dei modi più efficaci per comprendere quanto ci circonda e, in prospettiva, per modificarlo. Un modo decisamente gramsciano

⁸ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, p. 21.

⁹ Ead., *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002.

¹⁰ Ead., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

¹¹ Ead., *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

¹² Ead., *Pericoloso a dirsi*, cit.

¹³ Ead. (ed.), *Metamorfosi dell'identità: per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2006; Ead. (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù: le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2010; F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Il primo amore: l'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2012; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (edd.), *L'educazione sentimentale: vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2014.

di essere *engagé*. L'undicesima tesi di Marx su Feuerbach è per lei, in questo senso, un assioma imprescindibile, uno dei testi più importanti della sua filologia affettiva¹⁴. E poi c'è la sua attenzione alle «conflittualità» fra rapporti di forza esistenti nei tessuti sociali¹⁵, ieri come oggi, fra teoria e prassi, fra norma e vita, fra regola e infrazione, fra l'alto e il basso, il pubblico e il privato. Ecco, tutto ciò l'ha condotta a recuperare con originale vigore interpretativo le lezioni di Max Horkheimer e Norbert Elias, quelle di Michel Foucault e di Philippe Ariès, quelle della compianta Egle Becchi, di Marzio Barbagli e di Carlo Ginzburg, quindi a marcare stretto i pensieri, le azioni, i sentimenti, le emozioni, i corpi e i luoghi dei soggetti deboli, i cosiddetti silenziosi, coloro che hanno lasciato poche tracce di sé (soprattutto perché non potevano scrivere), a cominciare da donne e bambini, i soggetti che, per lo storico tradizionale, sono sempre stati «indicibili» (secondo una definizione di Becchi più volte ripresa da Covato)¹⁶. Una vera e propria sfida arrivare a farli parlare e a restituir loro un ruolo significativo nello scacchiere della storia sociale dell'educazione, porre loro «domande fondamentali al fine di uno sviluppo di indagini storiografiche che sappiano coniugare l'ampliarsi dei territori esplorati alla critica di quelle forme dell'egemonia e del dominio che hanno a lungo contrassegnato la storia delle relazioni educative e scolastiche»¹⁷.

2. *La casa come fonte storica*

Personalmente, devo riconoscere che in oltre vent'anni di amicizia e di lavoro universitario in comune, di discussioni, di scambi di idee, di suggerimenti di letture (il primo libro che mi consigliò di leggere fu proprio Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*), il dono più importante ricevuto da Carmela Covato è stata la possibilità di conciliare e far convergere molti miei pregressi interessi culturali e scientifici (la letteratura, l'arte, l'architettura) con la prospettiva storico-educativa. Uno di questi campi di ricerca ha trovato nelle pagine di Carmela una sponda per me fondamentale. Sto parlando del rapporto fra idee pedagogiche, prassi educative, storie di educazione e per l'educazione (la letteratura per l'infanzia) e spazi di vita. L'idea di alcuni miei studi¹⁸ è nata proprio da quella grande casa labirintica ripercorsa da Carmela soprattutto come «luogo dell'antierico» (siamo dentro le “stanze” della storia ufficiosa e

¹⁴ Covato, *Memorie discordanti*, cit., p. 16.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 12, 16.

¹⁶ *Ibid.*, p. 15.

¹⁷ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸ L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015.

non di quella ufficiale¹⁹, come testimonia la vicenda emblematica di Paolina Leopardi, cui la nostra studiosa ha dedicato riflessioni innovative²⁰) in riferimento ai destini educativi femminili storicamente determinatisi e consumatisi fra le quattro mura domestiche.

In molti scritti di Covato, negli ultimi anni, la casa è interpretata come spazio e luogo della codificazione dei comportamenti familiari, per cui l'essere "di casa" (il che significa alludere a un affetto, a un'abitudine quotidiana, a una parola, a un oggetto, a una confidenza, a una postura morale) esprime sì una sicurezza emotiva e materiale, oppure uno *status symbol* (in particolare con la nascita della civiltà urbana borghese), ma delinea anche l'essenza del contenitore di ciò che l'educazione considera privato in quanto indicibile per pudore e, quindi, soffocato. Si torna così nella sfera del non detto e quindi alla ricerca storica portata avanti interpretando simboli e segnali o, ancora meglio, indizi, tracce, «sussurri»²¹. Scrive la studiosa:

La centralità del tema della casa, sia essa intesa come inevitabile soglia del rapporto fra vita intima e sfera sociale o come iniziazione ai destini formativi, come passaggio, cioè, dalla nascita biologica a quella culturale, offre ancora oggi sentieri inesplorati dal punto di vista storico-educativo. Mi riferisco a un orizzonte culturale che si è confrontato, ad esempio, con il rapporto fra infanzia metaforica e infanzia reale, alla luce di una controstoria educativa attenta a quella dimensione del "rimosso" che emerge in modo più significativo proprio quando si prende in esame il ruolo nella vita privata di figure in essa apparentemente marginali, come, ad esempio, l'identità paterna, storicamente sempre in bilico fra potere normativo, assenza e, in alcuni casi, desiderio di cura o a figure cosiddette "devianti" e perciò poste al limite della normatività affettiva di una vita domestica considerata normale²².

La casa, quindi, sia come luogo della venuta al mondo che della morte, fisica e morale, spazio originario da cui il maschio a un certo punto può e deve allontanarsi, emancipandosi, ma cella di reclusione per la donna presso i genitori prima e, poi, presso il marito e i figli, quando non in convento. Scorrono così, fra le pagine di Carmela Covato, miti e riti, vizi e virtù, aperture e chiusure degli ambienti fisici e simbolici della casa, sulla base di fonti spesso di matrice assai diversa e audacemente assemblate (da Paolina Leopardi a Immanuel Kant, da Giuseppe Tomasi di Lampedusa a Benedetto Croce, da Pietro Verri a Charlotte Brontë), il che le consente di dilatare enormemente il discorso sul documento probante e sulla relazione fra l'archivio e le leggi. Quest'ultimo è un nodo fondamentale nel suo modo di lavorare. Su tale frizione, l'incontro e scontro di corpi e di menti, di desideri e di regole, cammina il rigoroso e raffinato discorso interpretativo di Carmela Covato.

¹⁹ Covato, *Memorie discordanti*, cit., p. 23.

²⁰ Ead., *Vivere senza "corpo". Bambine e ricordi d'infanzia fra Sette e Ottocento*, in C. Covato, S. Olivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2002, pp. 147-180.

²¹ Covato, *Memorie discordanti*, cit., p. 52.

²² *Ibid.*, p. 43.

A questo proposito, la sua energia critica si concentra ovviamente sulle scritture di sé (ego-scritture) praticate fra le mura della casa-prigione, penso al *Journal* di Matilde Manzoni e alle lettere di Paolina Leopardi a Marianna Briganti, in quel primo Ottocento folto di spinte in avanti e, contemporaneamente, di immobili abitudini educative, soprattutto per le donne. Ma ci sono anche le scritture paterne, non dimentichiamolo, nel repertorio delle fonti intercettate dalla storica. La casa allora può anche diventare il teatro della metamorfosi della figura del padre che si accosta a sentimenti e attitudini di cura tradizionalmente riservati alla donna, alla madre. Siamo al principio di quel «nomadismo dell'identità»²³, di cui Covato parla riprendendo il pensiero Rosi Braidotti e di cui anche la casa ha fatto e fa da scenario significativo, ancora oggi.

La storia stessa, infine, è un labirinto nel quale le tracce pedagogico-educative (anche quelle apparentemente insignificanti) servono spesso a trovare interpretative vie d'uscita. Purché però il rapporto fra storia politica e storia della vita privata non venga letto, e questa è un'altra grande lezione di Carmela Covato, in direzione necessariamente e omogeneamente evoluzionistica. Sarebbe puerile e illusorio pensare questo. I processi sono invece sempre problematici, proprio come è problematica la scena educativa domestica (che è insieme dispositivo emotivo, cognitivo e pedagogico, materiale e immateriale, spazio fisico e astrazione concettuale), non sono unidirezionali, ma densi di corsi paralleli e di strade spesso senza uscita, prima che l'esempio degli innovatori diventi finalmente politica comune e che, quindi, si pervenga a quel cambiamento del presente che, infine, è l'obiettivo più alto anche di chi si occupa del passato.

²³ *Ibid.*, p. 49.

Storia delle donne e formazione delle maestre nell'Italia post-unitaria

Francesca Borruso
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
francesca.borruso@uniroma3.it

History of women and teacher training in post-unification Italy

ABSTRACT: The essay deals with some thematic paths of Carmela Covato's scientific production in the field of women's studies, with particular attention to the history of female education in the contemporary world, the bourgeois education of girls in private life, and the history of teachers in post-unification Italy.

EET/TEE KEYWORD: Women's studies; Female education; School; Education; Teachers; XIX-XX Centuries.

Confesso di essere molto emozionata per questa giornata di studi dedicata alla biografia intellettuale di Carmela Covato, che prende le mosse dalla presentazione del suo ultimo volume. Nel corso di questi ultimi venti anni una vera e propria comunità di intenti, di interessi, di progettualità scientifiche, di affetti si è costituita attorno alla figura di Carmela Covato, che ha dato luogo, a sua volta, ad una scia generativa di giovani studiosi, che proseguiranno quella che può a buon diritto definirsi una scuola, nel senso più vero della parola. Il termine scuola lo utilizzo qui nel suo duplice significato: una scuola come gruppo di studiosi che ha maturato nel tempo un'identità di appartenenza "aperta", centrata su una concezione della storia militante, concepita non solo nella sua funzione di decodifica della contemporaneità ma anche come bussola trasformativa dell'esistente; e scuola perché iscritta dentro una metodologia di indagine scientifica democratica, dialogica, aperta al confronto, rispettosa delle differenze, mai definitiva perché consapevole di poter approssimare solo la complessità dei fenomeni, mai esaurirli. Una dimensione della ricerca scientifica, questa, generativa di atteggiamenti di accoglienza nei confronti delle proprie trasformazioni e di quelle altrui, perché educa a dialogare con la complessa e contraddittoria umanità che ci attraversa, perché intreccia ricerca e vita. Un

privilegio questa nostra esperienza, di cui credo, Carmela, di non averti mai ringraziato abbastanza. E sono felice di poterlo fare oggi.

La ricerca di Carmela Covato nell'ambito dei *women's studies* – che si sono declinati soprattutto in studi sull'istruzione femminile, sull'educazione delle bambine nella vita privata, sulla formazione professionale delle maestre, ricostruite nel complesso intreccio esistente fra idee pedagogiche dominanti ed esistenze e vissuti individuali colte nello spazio della propria vita privata, quando le fonti ne offrivano la possibilità – vanno di pari passo con l'evoluzione della sua esistenza di studiosa e di accademica, attiva e presente nelle tante questioni della vita sociale e politica, militante del PCI, presente nei movimenti femministi, sempre disponibile al confronto con gli altri, contro gli ingranaggi del potere accademico quando questo si profilava come istituzione conformistica.

Nel 1989 una curatela insieme a Maria Cristina Leuzzi porta un titolo incisivo ed evocativo: *E l'uomo educò la donna*¹. Il volume affronta uno dei temi più emblematici del dominio patriarcale: l'esclusione delle donne dall'istruzione, un tema che sarà ulteriormente approfondito nella monografia del 1991 dal titolo *Sapere e pregiudizio*². L'esclusione delle donne dall'istruzione, soprattutto quella elevata, viene analizzata a partire dal complesso dispositivo pedagogico posto in essere nella storia della cultura occidentale, sia analizzando la lunga durata di questa esclusione sia il pervasivo e potente ingranaggio di condizionamento autoritario volto a interdire, tabuizzare il desiderio femminile di "leggere il mondo" e, conseguentemente, di autodeterminarsi. Un divieto ovviamente connesso al timore che potesse essere messa a messa in discussione l'assuefazione ad una subalternità arcaica, ritenuta prima teologicamente, poi in tempi storici a noi più vicini, biologicamente fondata (da Rousseau al positivismo). E sul tema dei confini dell'istruzione femminile si scrive e si dibatte tanto, proprio come insegna Michel Foucault in relazione all'analisi del discorso sociale: più si vuole tabuizzare, controllare, reprimere, governare una questione, più si assiste ad una proliferazione discorsiva complessa³. L'analisi di Carmela Covato si concentra proprio su questa proliferazione discorsiva – poiché sono tanti i filosofi, gli scienziati e gli uomini di chiesa che esplicitano le ragioni di questa secolare esclusione – evidenziandone sia l'assenza di linearità evolutiva, quale indizio di una storia che può essere piena di arresti e di ritorni indietro, sia l'ideologia dello stesso discorso scientifico, in alcuni momenti storici asservito alle esigenze dei ceti dominanti. Ecco, infatti, che gli equilibri della società borghese ottocentesca, che hanno scoperto il sentimento dell'infanzia e trasformato la famiglia in unione di legami e di affetti con una fenomenologia in parte diversa dal passato, mettono a punto dispositivi pedagogici di educazione femminile

¹ C. Covato, M.C. Leuzzi (edd.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989.

² C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra sette e ottocento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991.

³ M. Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Milano, Feltrinelli, 1976.

ancora più sottilmente coercitivi, costruendo una identità di genere stringente e precettistica, che mette a punto non solo norme e regole «finalizzate a governare il comportamento individuale e collettivo di uomini e donne», ma vere e proprie prefigurazioni di destini esistenziali. Emblematico, in tal senso, quel culto della maternità tipico del lungo Ottocento che, sostiene Carmela Covato, se da un lato apre nuovi percorsi di istruzione femminile, di contro mostra il volto più oscuro dell'ideologia discriminatrice, perché iscrive la maternità dentro un paradigma biologico, togliendole il fondamento di ogni possibilità di essere: la libertà⁴. Ecco che l'idea di una maternità obbligata, oblativa visto che ogni altro desiderio deve sparire perché la madre alleva i figli del padre (il parto giuridico lo chiamerà Kant, ben più importante di quello biologico), non è solo funzionale agli equilibri del potere statale (vedi l'attenzione alla natalità degli stati totalitari), non è solo una nuova forma di dominio ma è, anche, una nuova forma di alienazione delle donne.

Il tema dell'educazione femminile, la metodologia di ricerca e analisi delle fonti, già dalla fine degli anni Ottanta è vicina a quella nascente e innovativa storia sociale dell'educazione rispetto alla quale la nostra Autrice mostra subito una speciale sensibilità, intrecciando molteplicità di fonti, spesso inedite. Ecco così che l'autobiografia femminile emerge in tutta la sua potenza di indagine della vita privata, dei vissuti individuali, di quella «storia a parte intera» difficile da intercettare, che richiede fonti atipiche e «tali loro malgrado», secondo la celebre definizione di Marc Bloch. Penso al tema dell'educazione delle bambine nell'800 borghese⁵, in cui l'educazione femminile si consuma dentro la domesticità della vita privata, luogo degli affetti più intimi e perciò luogo dell'antieristico, in cui le donne vengono orientate e costrette nei modelli oralmente forniti dalla famiglia, vengono addomesticate alla sottomissione, al divieto di parola e di espressione, se istruite vengono educate alla modestia, alla semplicità, al riserbo, e poi alla cura oblativa, silenziosa e operosa degli altri. Voglio ricordare l'analisi condotta sulla figura di Paolina Leopardi, interpretata all'interno della costellazione familiare attraverso l'analisi della sua corrispondenza epistolare segreta e perciò più autentica nei suoi contenuti, che assurge ad emblema della difficile condizione femminile anche nei ceti privilegiati. E ciò non solo perché Paolina, anche se straordinariamente colta, vive costretta dentro relazioni familiari autoritarie, che educano ad una oblatività che è anche rinuncia di sé e della propria individualità, ma anche perché con parole potenti Paolina dà voce ad un aspetto della condizione femminile, probabilmente universale: «Marianna

⁴ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007; Ead., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

⁵ Ead., *Educare bambine nell'Ottocento*, in S. Ulivieri (ed.), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999; Ead., *Vivere senza corpo. Bambine e ricordi d'infanzia dall'Otto al Novecento*, in S. Ulivieri, C. Covato (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001.

mia... io vorrei che tu potessi stare un giorno solo in casa mia, per prendere un'idea di come si possa vivere senza vita, senz'anima, senza corpo»⁶. Da queste poche parole, possiamo intercettare che cosa ha potuto significare nella storia delle donne il divieto, la censura, il proibito: non solo perché nulla come il proibito divide drammaticamente la coscienza che oscilla inevitabilmente fra il desiderio e, al contempo, il timore della condanna, innestando una frattura, una ferita fra l'individuo e il suo contesto vitale, che è stata per molte donne irrisolvibile, non rimarginabile. Ma anche perché da questa frattura probabilmente è discesa una solitudine delle donne che è stata decifrata da Carmela sul piano storico: sole ed emarginate sia nel momento in cui erano soggetti desideranti, sia nel momento della conquista poiché anche quella si è posta nel passato, comunque, come conquista eversiva, lesiva delle norme sociali, scritte o non scritte. Su tutte, la conquista ledeva una norma arcaica, che ha attraversato la storia delle mentalità: ossia la legge di abdicare alla propria possibilità di autonomia, facendosi oggetto (proprio come quella bambola che viene data alla bambina perché in essa si alieni ritrovando il suo alter ego, ossia il suo destino di oggetto), atrofizzando il proprio spirito di iniziativa, l'aggressività e il coraggio. Solo quando la violazione di un interdetto diventerà progetto politico di riscatto non solo per sé ma anche per altre donne, finirà parte della solitudine, almeno per le tante donne coinvolte consapevolmente in questo processo di ridefinizione identitaria. Ma questa, come sappiamo, è storia recente.

In modo analogo, le pedagogie narrate, definite da Carmela quel «fiume parallelo di racconti sulle forme dell'educazione e, allo stesso tempo di narrazioni intrise di norme pedagogiche che descrivono i molti significati e le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali»⁷, vengono utilizzate per intercettare quell'inestricabile intreccio di emozioni, affetti, mentalità e rapporti di potere che si realizzano nella vita privata e nelle relazioni più significative, mischiando sia i binari entro i quali si muove la cultura egemone, sia le proposte eversive dei singoli. Le pedagogie narrate, così, possono essere preziose per individuare quel piccolo scarto di libertà, come lo definiva Jean Paul Sartre, che consente ad un individuo di affrancarsi dalla prefigurazione dei propri destini, oppure per indagare un altro degli interdetti storici nella storia delle donne, ossia la libera realizzazione amorosa⁸. Un interdetto che è appartenuto, come è noto, non solo ai ceti borghesi ed aristocratici per le ragioni di un mercato matrimoniale ritenuto una necessità di mantenimento o di acquisizione di una egemonia sociale, ma anche, seppure in modo diverso, alla famiglia della tradizione patriarcale,

⁶ P. Leopardi, *Io voglio il biancospino. Lettere (1828-1869)*, Milano, Archinto, 1990, p. 18.

⁷ C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2006, p. 12.

⁸ Ead., *Primo amore e vita adulta. Fra immaginario letterario e ruoli di autorità*, in F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini scientifica, 2013.

quando il primo amore della figlia viene considerato dall'autorità paterna da estirpare, da combattere e condannare.

La storia delle maestre e della loro formazione si inserisce in questo filone di studi ed emerge come analisi del difficile processo di individuazione e autonomia del genere femminile fra Otto e Novecento in Italia. In un volume del 1996⁹ Carmela Covato ricostruisce la storia della formazione delle maestre dall'età post unitaria fino alla riforma Gentile evidenziandola come un percorso sì emancipativo per le donne – poiché si è trattato del primo lavoro intellettuale retribuito per le donne – ma anche pieno di ostacoli, poiché le maestre devono combattere contro l'ostilità dei ceti dominanti, contro il sospetto delle popolazioni rurali che mal sopportano una donna colta, contro padri e mariti che percepiscono la scelta come un attentato alla sicurezza e integrità personale e familiare. Tutto questo in una società come quella italiana che, in quel momento storico, non è affatto pronta a digerire il processo centrifugo che nella famiglia si è innestato e che porta la donna a volersi realizzare in modo autonomo nel campo sociale. Le maestre, così, conducono spesso vite difficili e solitarie, perseguitate dall'ombra del sospetto e dal rischio dell'emarginazione sociale. Ecco così, che la cultura costruisce un apparato ideologico utile per governare il cambiamento. In primo luogo la stessa concezione del lavoro di maestra, ritenuto una naturale prosecuzione della funzione materna (non ancora del tutto superato nella società attuale, altrimenti non avremmo il 95% di presenza femminile nei nostri corsi di laurea), è una definizione che serve a svalutare il ruolo, a rassicurare sulla permanenza degli equilibri asimmetrici tra i sessi, a collocarne la formazione all'interno di una scuola post elementare che non ha la dignità neanche di scuola secondaria e in cui, i lavori donneschi presenti nel curriculum, ribadiscono le attese sociali a cui attenersi. Tanti i saggi di Carmela Covato che nel corso degli anni approfondiscono questo tema, interrogando una molteplicità di fonti che intersecano sia la narrativa letteraria che veicola un immaginario sociale, sia le storie di vita. Nell'ambito di una ricerca PRIN¹⁰ appena conclusa, il contributo di Carmela Covato di prossima pubblicazione, penetra nell'analisi del conflitto esistente fra le aspirazioni individuali delle giovani maestre, impegnate ad una ridefinizione identitaria del proprio ruolo sociale fra Otto e Novecento, e i pregiudizi e le ipoteche culturali ancora pressanti e ostative alla realizzazione dei nuovi destini femminili. L'aspirante maestra, «unica figura di donna cui è concesso di esporsi al pubblico senza essere pubblica», come recita un dibattito parlamentare del 1877, è un altro esempio di sto-

⁹ C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

¹⁰ Mi riferisco al progetto PRIN dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, coordinato dal Prof. Roberto Sani (Università di Macerata).

ria delle donne che ha fatto i conti con la miseria, con l'arbitrio del potere, con il peso esorbitante del pregiudizio, con l'esperienza della solitudine, con la paura e l'ostilità di chi rifiuta il nuovo. Eppure, anche questo, è stato un percorso che ha permesso alle donne di mettere in crisi un consolidato ordine simbolico.

Sentimenti ed emozioni nella storiografia educativa

Chiara Meta
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.meta@uniroma3.it

Feelings and emotions in educational historiography

ABSTRACT: This article explores, starting from the recognition of a deep cultural and existential educational debt towards the studies and the figure of Carmela Covato, the repercussions which, in terms of the history of education, derive from a new frontier of research relating to history of emotions. It has produced a real revolution in the way of looking at the sources of the past. It is a question of the “broadening” of a perspective which, already in a nutshell in the annalist historiographic revolution, arrives at the delineation of a history of sensibility which definitively emancipates itself from a “teleological” vision of the civilization process and from a transposition of psychology into history. This new awareness, as Covato has shown well in his most recent studies, free from any intimist drift, has removed emotions and feelings from a dimension devoid of history, also showing a potential with respect to the possibility of indicating new educational and political perspectives for the present.

EET/TEE KEYWORDS: Carmela Covato; Emotions; Feelings; Training; Educational materiality.

Conobbi Carmela Covato nel 2011 e come tutti gli accadimenti “eventemenziali”, per dirla con Walter Benjamin¹, tale incontro ha rappresentato una cesura fondamentale sia per il mio profilo di giovane studiosa, ancora allora immersa in una dimensione depositaria del sapere, come avrei compreso in seguito, sia per la mia postura di donna in cerca di una “soggettivazione sessuata” nell’attività di ricerca.

Proprio da qui vorrei partire, da un incontro che è stato l’esperienza di un imparare a fare ricerca anche dalla pratica relazionale, dai temi e problemi che

¹ Cfr. W. Benjamin, *Angelus Novus. Ausgewählte Schriften*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1966; tr. it., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 2014.

la complessità dello stesso gruppo a cui mi stavo unendo suscitava. Dopo essermi formata a lungo sul marxismo teorico e la biografia intellettuale di Antonio Gramsci, l'incontro con la prof.ssa Covato rappresentava per me l'occasione per capovolgere il rapporto tra speculazione e prassi, così tanto a lungo indagato nelle *Tesi su Feuerbach* di Marx², un imparare a «sentire» per «conoscere» come scriveva il pensatore sardo in un celebre passo dei *Quaderni del carcere*, testo che non a caso fino a quel momento mi era rimasto abbastanza oscuro³.

Fu dunque quello l'inizio di una collaborazione umana e scientifica fondamentale. L'avvio di nuovi e per me ancora inesplorati sentieri di ricerca lungo un percorso che già da tempo, in realtà, Covato aveva intrapreso con il suo consolidato gruppo di lavoro, in particolare con Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso, grazie al lavoro sinergico dei quali erano stati pubblicati, nella bella e prestigiosa collana «Genere Differenza Educazione» dell'editore Guerini, una serie di volumi all'interno dei quali trovava spazio un programma di ricerca incentrato sulla storia dell'educazione sentimentale che va sotto la felice dicitura di «pedagogie narrate». Con tale espressione si allude a racconti, storie di vita, solitamente situati ai margini della compagine conoscitiva, lontani dal sapere ufficiale, capaci, proprio per questo, di testimoniare lo scarto esistente fra i modelli culturali dominanti e le storie di vita reali⁴. In particolare le ricerche storiografiche relative alla sfera della vita privata e dell'educazione sentimentale costituiscono una recente frontiera della storia dell'educazione che indaga un ambito di difficile individuazione, sia perché, come ha evidenziato la lezione annalista⁵, i campi della vita intima sono stati storicamente coperti dal silenzio,

² Le *Tesi su Feuerbach* di Marx, scritte nel 1845, furono editate solo dopo la morte dell'autore a cura di Friedrich Engels in appendice al suo *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*, Stuttgart, Verlag von J. H. W. Dietz, 1888, pp. 144-157; tr. it., P. Togliatti, *Ludwig Feuerbach e il punto d'approdo della filosofia classica tedesca*, Roma, Editori Riuniti, 1950, pp. 77-80.

³ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1344.

⁴ Proprio per la summenzionata collana di Guerini a partire dal 2006 sono stati pubblicati i seguenti volumi: C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006; Ead. (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2010; F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2012; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (edd.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2014.

⁵ A partire dagli autori appartenenti alla terza generazione de «Les Annales», (come ad esempio Philippe Ariès, George Duby) intorno agli anni Novanta del secolo scorso, troviamo un'attenzione per la ricostruzione dei modi di sentire capaci di far entrare nel campo visivo degli storici tematiche nuove come la morte, la famiglia, la storia dell'infanzia, della maternità e della paternità ed altre ancora (sul tema è da vedere R. Mandrou, *Histoire des mentalités*, in *Encyclopedia Universalis*, Paris, 1968, pp. 436-38. Di Ariès è da vedere: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, 1960; tr. it., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1976). Le ricadute, nel discorso storico-educativo, di questa nuova attenzione alla dimensione affettiva ed emotiva hanno dato avvio ad un nuovo ambito di studi legato alla materialità educativa, di cui le ricerche connesse alla vita scolastica nel suo aspetto materiale e documentario hanno acquistato una

spesso soffocati da pudore o riservatezza, sia perché si tratta di comportamenti in perenne bilico tra un formale rispetto delle regole morali e religiose e la trasgressione insita nei comportamenti effettivi.

Tale filone di indagine, ha avuto il merito di approfondire, tramite l'esplorazione di nuove fonti interpretative, come ad esempio, le autobiografie, le narrazioni letterarie, i diari, le rappresentazioni pittoriche e iconografiche, quella dimensione della vita quotidiana e della materialità educativa, per certi versi alternativa ad una visione del passato intesa come ricostruzione dello svolgersi lineare di idee educative astratte nel tempo.

A partire da questo punto di partenza per me davvero periodizzante, grazie al continuo confronto e dialogo con la prof.ssa Covato, negli ultimi anni ho potuto condurre una ricerca incentrata sulla storia delle emozioni e dei sentimenti, nel tentativo di metterne in luce la dimensione storica, nell'intento, anche, di operare un atto di difesa di identità disciplinare rispetto ad un ormai imperante dominio, esercitato nel campo delle scienze umane, da parte del discorso scienziista e universalista proprio della psicologia cognitivista soprattutto di stampo statunitense⁶.

Seguendo il discorso compiuto da storici contemporaneisti, da tempo interpreti di questo nuovo filone anche nella storiografia ufficiale, come la medievista Barbara Rosenwein, lo storico statunitense William Ready e in ambito italiano Tiziana Blebani⁷, ho potuto verificare le ricadute davvero significative che, ad esempio, il definire le emozioni «abitudini cognitive» condivise all'interno di una comunità può comportare per la ricerca storico-educativa.

Proprio come ha sostenuto Carmela Covato infatti:

il rapporto tra sentimenti e espressione codificata di essi solleva questioni di grande rilievo conoscitivo in relazione al tema, ad alta densità pedagogica, del rapporto fra spontaneità e coercizione, rispetto al quale l'educazione ha svolto e svolge un ruolo decisivo, sebbene

centralità e una attenzione da parte della comunità degli studiosi sempre più grande. Non è questa la sede per ricostruire questo dibattito basti qui ricordare come, fra le numerose pubblicazioni già apparse in molti paesi specie di lingua spagnola, l'intensa attività scientifica portata avanti dalla Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), rappresenta un avanzamento euristico di notevole importanza. (Su questo sono da vedere gli atti del secondo Congresso Nazionale tenutosi a Padova nell'ottobre del 2021: 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).

⁶ Cfr. soprattutto: N.H. Frijda, *The Emotions*, Cambridge, University press, 1986. Per una disamina degli aspetti storici della questione nella teoria pedagogica: F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.

⁷ Imprescindibile sul tema: B.H. Rosenwein, *Generation of feeling. A History of Emotions 1600-1700*, Cambridge, Cambridge Press, 2016; tr. it., *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 1600-1700*, Roma, Viella, 2016. In ambito italiano un punto di svolta sulla questione è stato il volume monografico della «Rivista storica italiana», curato da Giuseppe Ricuperati, Tiziana Plebani, Alessandro Arcangeli dal titolo *Emozioni, passioni, sentimenti: per una possibile storia*, vol. 128, n. 2, 2016.

ancora poco indagato, nel mediare fra il carattere generalmente impositivo delle norme di comportamento e il sentire degli individui nell'età bambina e in quella adulta⁸.

Sempre seguendo la pista d'indagine tracciata da Covato, nei volumi pocanzi menzionati usciti per Guerini e non in ultimo in un recente lavoro dal titolo davvero significativo, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, nel quale in particolare viene presa in esame la funzione «svolta dai dispositivi pedagogici (modelli, ingiunzioni ed esortazioni educative) nel condurre i pensieri e gli impulsi affettivi nel recinto della norma», così come, per contro «i tentativi perseguiti da parte di gruppi sociali o di singoli individui di costruire, oltre la destinazione imposta, la propria identità»⁹, ho potuto mettere a fuoco alcune questioni centrali; ad esempio rispetto all'introiezione delle norme codificate all'interno di prassi veicolate dalle istituzioni educative, dalla famiglia ai luoghi deputati all'educazione formale, fino alla mentalità diffusa nel senso comune.

In particolare concentrandomi su un tornante storico quello tra il secondo Ottocento e il primo Novecento, centrale per comprendere i processi di costruzione identitaria collettiva in Occidente e in particolare nell'Italia post-unitaria e liberale, quando, ad esempio, la pedagogia si fa «discorso civile» volto a «costruire il nuovo popolo-nazione»¹⁰, ho potuto indagare anche grazie al ricorso a fonti autobiografiche e letterarie, quelle dinamiche di conformazione sociale, per usare una espressione cara a Gramsci, nelle quali emerge in tutta la sua plasticità, il ruolo svolto dall'educazione sentimentale intesa come «progressivo addestramento» di bambini e bambine, operai e aristocratici, nello sforzo di costruire una nuova identità nazionale¹¹.

Questa nuova saldatura tra istanze teoriche e prassi educative, mi ha permesso di comprendere a fondo il senso di quella prospettiva già indagata nell'opera di Marx e Gramsci, «materialmente ancorata» capace di far emergere gli aspetti impliciti, chiaroscurali delle ideologie «dominanti», così come di provare a disvelare tutte quelle soggettività portatrici di differenze di classe e di genere del tutto oscurate in una visione della storia che era solo quella delle classi al potere.

Solo infatti dalle «memorie discordanti» – altra felice espressione semantica appresa dal magistero di Carmela Covato – sottratte a qualsiasi forma di

⁸ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, p. 15.

⁹ *Ibid.*, p. 9.

¹⁰ Cfr. 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*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 25-46.

¹¹ Covato, *Pericoloso a dirsi*, cit., pp. 25-26. Sulla questione mi permetto anche di rinviare a C. Meta, *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 647-664.

generalizzazioni formali e astratte, possono sorgere nuove domande capaci di sviluppare indagini storiografiche che sappiano coniugare l'allargamento dei territori indagati alla critica di quelle forme dell'egemonia che hanno contrassegnato a lungo la storia delle relazioni educative¹².

Si tratta dunque di istanze ad alta densità educativa ma anche politica.

Se è vero infatti che nell'epoca attuale – dominata dal regime di accumulazione flessibile post-fordista e da un'economia finanziaria giocata su scala planetaria che ha disarticolato le basi della sovranità degli Stati¹³ – la narrazione *mainstream* continuamente allude ad una “settorializzazione” dei percorsi conoscitivi e formativi, in vista di una più agile e ottimizzabile formazione dell'uomo consumatore, con ricadute sul piano dei processi formativi drammatici a cui abbiamo assistito da vent'anni a questa parte¹⁴. Ecco che allora, proprio a fronte di una celebrazione del frammento, della riduzione del mondo a linguaggio, per dirla con Giacomo Marramao¹⁵, a pratica discorsiva, la messa al centro del discorso educativo di una nuova integrazione del corpo emozionale può acquisire una valenza politica significativa.

Concepire infatti, come già sosteneva Gramsci a proposito della personalità umana intesa come «multistrato composto e composito di livelli consci e inconsci» – mostrando, tra l'altro, ma ovviamente non è questa la sede per approfondire questo discorso, un debito formativo giovanile nei confronti di tradizioni esterne al marxismo secondointernazionalista, come ad esempio il vitalismo francese di Henri Bergson Georges Sorel ma anche lo spiritualismo delle avanguardie primo novecentesche¹⁶ – percorsi conoscitivi che consentano a ciascuno di «fare l'inventario di se stesso»¹⁷, potrebbe aprire scenari formativi del tutto inediti.

Tale percorso potrebbe rappresentare infatti uno strumento utile a sprigionare in ciascuno quella capacità di disvelare tutti quegli elementi sommersi che compongono la personalità individuale, materiata spesso di senso comune diffuso, eredità familiari, mentalità apprese a volte in maniera del tutto «disgregata e occasionale»¹⁸.

Ciò potrebbe altresì indicare una via per operare una armonizzazione dei differenti livelli che vengono a comporre “la cavea teatrale” umana, se ciascu-

¹² C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007.

¹³ Sul tema vastissima è la letteratura scientifica, su tutti D. Harvey, *The enigma of Capital and the Crises of Capitalism*, Profile Books, 2011.

¹⁴ Sul tema: M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o Democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹⁵ Cfr. G. Marramao, *Passaggio a occidente. Filosofia e globalizzazione*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2009.

¹⁶ Sulla biografia intellettuale del giovane Gramsci: L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011.

¹⁷ Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1432.

¹⁸ *Ibid.*, p. 1433.

no fosse in grado, per usare ancora un'espressione gramsciana, di «criticare la propria concezione del mondo per renderla unitaria e coerente», operando un atto di “auto-conoscimento” inteso come «prodotto del processo storico finora svoltosi» e che ha lasciato un'infinità di tracce accolte «senza beneficio d'inventario»¹⁹.

Ecco che allora un atto conoscitivo davvero trasformativo potrebbe essere per ciascuno quello di operare un simile inventario per provare a verificare una maggiore e più significativa presenza del proprio agire nella storia.

¹⁹ *Ibid.*

Modelli di costruzione identitaria: rappresentazioni e stereotipi di genere nella letteratura per l'infanzia

Susanna Barsotti
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
susanna.barsotti@uniroma3.it

Models of identity construction: representations and gender stereotypes in children's literature

ABSTRACT: The path to acquiring an identity is complex and not without its problems for girls and boys; it is therefore necessary to avoid the accumulation of absolutely gratuitous and removable obstacles on their formative path, such as those caused by gender restrictions. Contemporary children's literature today opens up to perspectives of this kind, feeding the imagination of readers with stories that address the gender issue from the perspective of the acquisition of an identity free of stereotypes. As we intend to demonstrate in this paper, an important contribution from this point of view is offered by the studies Carmela Covato has conducted on the relationship between gender and education, offering a careful look at the use of literary sources, among which children's narratives are rightfully included.

EET/TEE KEYWORDS: Gender; Identity; Education; Stereotypes; children's literature.

Desidero ringraziare Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore per l'invito a partecipare a questo incontro, a questo momento di festa. Sono onorata, emozionata e felice di essere qui oggi per festeggiare Carmela Covato.

Permettete, allora, di avviare il mio discorso con una nota personale, mi piace ricordare che ho incontrato la prof.ssa Covato ormai venti anni fa, da giovane dottoranda, e da subito, ascoltando le sue lezioni, i suoi interventi durante seminari e convegni, ho compreso che i suoi studi sulle questioni di genere avrebbero potuto offrire un approccio significativo ad alcuni percorsi della mia ricerca, che allora muoveva i primi passi, sul rapporto tra genere, educazione e letteratura per l'infanzia. Da quel momento la sua presenza è stata costante e il nostro rapporto si è consolidato anche attraverso scambi e collaborazioni scientifiche ma, soprattutto, si è costruito nel tempo un rapporto di profonda stima

e affetto. Non posso onorarmi di essere sua allieva diretta, ma la sua vicinanza mi ha sempre accompagnato, più o meno da lontano e concretamente nel mio percorso di formazione e di vita. Ha saputo consigliarmi più di una volta, ho potuto avere in lei un punto di riferimento scientifico e umano. È anche grazie a lei se oggi sono qua, parte di un meraviglioso gruppo che lei ha saputo far crescere con cura.

Il fulcro, dunque, da cui muovono queste mie considerazioni sono gli studi di genere: numerosi sono i lavori di Carmela Covato che hanno offerto uno sfondo storico e teorico alle mie riflessioni sul tema, che hanno indicato una via di analisi declinabile sul versante della letteratura per l'infanzia. Particolarmente interessanti per le mie ricerche sono stati due suoi lavori, da essi intendo partire in questo contributo: al primo sono particolarmente legata poiché è stato il testo sul quale ho tenuto il mio primo seminario all'Università di Firenze, l'altro è un incontro relativamente più recente ma sul quale più volte sono tornata fino ad oggi. Si tratta di *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*¹ e *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*².

In *Memorie di cure paterne* già si sottolineava l'importanza di un aspetto che oggi più che mai risulta fondante, ovvero l'attenzione ad un pensiero che riconduce il rapporto tra genere e norma non solo alle donne ma anche agli uomini con uno studio sulla figura paterna che si è poi posto quale punto di riferimento per le ricerche che da quel momento hanno preso avvio. Si offre, infatti, alla storia "di genere" una nuova prospettiva di indagine che, al di là dei diversi modelli interpretativi, hanno soprattutto contribuito a storicizzare l'identità maschile, prima confinata nella cultura dominante in una soggettività considerata neutra e apparentemente universale.

Come la riflessione di Carmela Covato spinge a osservare nel volume *Memorie discordanti*, può considerarsi scontato che i dispositivi morali e pedagogici abbiano svolto un ruolo determinante come veicolo di forme prescrittive dell'identità. E come lei stessa dimostra nel suo lavoro, è quanto, per lungo tempo si è riflettuto sull'educazione delle bambine e sulla letteratura a loro destinata: «Si può affermare che l'Ottocento rappresenti 'il luogo' storico del consolidarsi di un destino sociale che tende a relegare la donna, ma non sempre con successo, in una serie di funzioni oblativo, assistenziali e educative, con ripercussioni significative anche rispetto al contenuto di itinerari formativi e delle attività professionali considerate 'naturalmente' femminili»³. Un sapere e un'istruzione quella destinata alle bambine e alle fanciulle orientata al ruolo di madre, cui la donna si ritiene sia destinata, e dai contenuti esclusivamente appartenenti alla

¹ C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002.

² Ead., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007.

³ *Ibid.*, p. 126.

sfera delle buone maniere e dell'apprendimento di regole. D'altra parte, come sottolinea Olivieri⁴, le bambine e le donne venivano respinte dal concetto di «uomo» come *animal rationale*: se il maschio poteva essere definito «uomo», «persona», in quanto dotato di autorità, autorevolezza e autonomia di giudizio, la femmina, rappresentava la non razionalità, la prevalenza delle emozioni, l'arrendevolezza e la disponibilità a seguire le decisioni del sapere-potere maschile. L'idea di una donna trascinata dalla passione, incapace di sviluppare ragionamenti che vadano oltre la banalità e il vuoto chiacchiericcio, si diffonde con il supporto e il marchio della scienza esatta, e dunque vera. Secondo Simone De Beauvoir la passività a cui la donna è stata condannata l'ha ancorata all'«immanenza», all'indolente accettazione delle cose del mondo, mentre la «trascendenza», la creativa e attiva trasformazione dell'esistente è prerogativa dell'attività maschile⁵. Sotto una copertura scientifica viene così ribadito il mito dell'eterno femminile ed eternizzata la struttura patriarcale della società, definita naturale e perenne.

Ritenuta biologicamente deputata a svolgere un ruolo eminentemente domestico ed elusa dalla sfera intellettuale e simbolica, la donna ha per secoli vissuto nello spazio angusto della casa domestica [...], identificando la sua essenza con la funzione di moglie e madre. Tale allontanamento dallo spazio maschile ha così fornito la base di abitudini mentali, misure giuridiche, istituzioni sociali che in Occidente sono durate per secoli, segnando la *longue durée* della subordinazione femminile. La donna, realizzata nella dimensione del privato, vive ai margini della comunità politica [...]: la qualifica di cittadina non le spetta e non può assolutamente partecipare e contribuire alla gestione della cosa pubblica⁶.

Relegare la donna nella sfera domestica, significa, prima di tutto, escluderla dal potere sacrale della parola pubblica e condannarla o al mutismo o alla riproposizione costante di un sistema culturale e di un messaggio non proprio. Come fa notare Carmela Covato, uscendo dalla storia della cultura Occidentale e volgendo lo sguardo a quella cinese, appare significativo il caso di un linguaggio nato nella Cina del Sud circa tremila anni fa e che sarebbe stato inventato dalla giovane sposa dell'Imperatore, il Nushu (letteralmente «scrittura delle donne»). Esso ha consentito alle donne di comunicare in privato in una lingua diversa dal cinese tradizionale, lingua di esclusivo appannaggio degli uomini e per i quali la «scrittura delle donne» è stata del tutto incomprensibile. Il Nushu è stato messo fuori legge negli anni Cinquanta del secolo scorso e solo di recente, sebbene a scriverlo e a parlarlo sembra siano rimaste solamente tre donne, è stato riabilitato⁷.

⁴ Cfr. S. Olivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

⁵ S. De Beauvoir, *Il secondo sesso*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1999.

⁶ S. Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Pisa, ETS, 2005.

⁷ «Quando una giovane donna veniva data in sposa [...] sua madre, le sorelle e le amiche giurate componevano dei canti per esprimere il dolore della separazione imminente. I diari femminili

Di particolare rilevanza poi l'attenzione che Covato pone nei suoi studi sul genere, e nel volume a cui ci stiamo riferendo tra gli altri, all'uso delle fonti. Fonti di tipo archivistico, letterario, pittorico, filmico. Documenti che da un lato rinviano allo studio degli apparati immaginari storicamente costruiti sul "femminile" e sul "maschile", dall'altro pongono allo studio le testimonianze proiettate a catturare i vissuti reali di donne e uomini, bambine e bambini. La letteratura per l'infanzia vive di quegli apparati immaginari e attraverso di essi ha veicolato quei modelli identitari fino alle rappresentazioni contemporanee.

Se quella descritta sopra è stata per secoli la condizione femminile, non può destare meraviglia che, all'atto di nascita della letteratura per l'infanzia, le «bambine di carta» fossero quasi assenti, silenziose e quasi invisibili, schiacciate da sempre sullo sfondo e celate alla vista del lettore nel racconto d'avventura, confinate negli interni e precocemente costrette al ruolo di donne adulte. I testi cui le bambine avevano accesso non facevano che riproporre gli ideali, le virtù che la cultura dominante richiedeva alle donne: l'obbedienza, l'onestà, il sacrificio, mentre era loro preclusa l'avventura e l'esplorazione del mondo esterno. La donna non partecipa alla vita "fuori", non ha voce politica né libertà sociale. La scarsa presenza della figura femminile nella letteratura per l'infanzia trova in questo una sua spiegazione; tacere delle bambine ha un significato e anche quando si parla di presenza femminile lo si fa per mettere in luce quale debba essere l'ideale da perseguire: quello di una donna virtuosa e onesta, il cui unico scopo nella vita siano il marito e i figli, sempre pronta a obbedire e a sacrificarsi per gli altri. Le bambine sono le "grandi escluse" nella letteratura della cultura occidentale, personaggi assenti o sfumati, imprigionate nella presunta neutralità e nell'immagine asessuata dell'infanzia. Tra Otto e Novecento, tuttavia, l'immagine della bambina vittima e passiva tende progressivamente a lasciare il campo a una figura di eroina ribelle e indipendente che viene a costituire un modello, diciamo così, "deviante", rispetto al cliché dell'orfana paziente e lacrimosa, mentre una svolta significativa nella narrativa per ragazzi si avrà nel corso del Novecento con il «vento del Nord» e l'arrivo che esso determina di protagoniste bambine come Pippi Calzelunghe, bambina volitiva, intrepida e intelligente, che irride alle varie convenzioni del mondo diventando per le bambine una compagna di giochi allegra, furba, forte ed eccezionalmente autonoma.

Se volgiamo lo sguardo al tema della costruzione identitaria di bambine e bambini oggi, anche da alcune ricerche sul campo, notiamo come sia necessario un intervento educativo che miri a scardinare identità fortemente stereotipate cui i soggetti in formazione sono costretti a aderire. Ciò che Covato mette in evidenza e che offre una pista conoscitiva utile a ripercorrere la costruzione di modelli identitari nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi, è che nella

riflessione femminile più recete la fissità degli apparati normativi, giuridici, pedagogici, religiosi tendenti a codificare l'essere uomo e l'essere donna all'interno di modelli di comportamento rigorosamente finalizzati, è emersa l'idea di un possibile nomadismo dell'identità, ovvero di forme di migrazione di esperienze emotive e culturali a lungo considerate in forma esclusiva patrimonio di un genere o dell'altro⁸. Il percorso di acquisizione dell'identità è complesso e non privo di problemi per la bambina e per il bambino; è quindi necessario evitare che sul loro percorso formativo si accumulino ostacoli assolutamente gratuiti e rimovibili, come quelli determinati dalle restrizioni di genere. L'appartenenza a un sesso e la costruzione sociale e culturale del genere spesso sono dati per scontati, mentre è centrale essere consapevoli, soprattutto nel processo di crescita, di come gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole, i gesti che ne derivano, determineranno anche le scelte adulte. È una «naturalità costruita» quella dell'identità di genere, che non può prescindere sia dall'assunzione di modelli di adulti di riferimento, sia dagli automatismi già collaudati che gli stessi adulti (genitori, familiari) operano nelle scelte per i loro figli e figlie. I processi formativi devono farsi carico delle domande esistenziali per educare non solo a una consapevolezza di sé, ma anche a un'apertura alle potenzialità, a ciò che si può divenire, trasformare.

La letteratura contemporanea per l'infanzia si apre oggi a prospettive di questo tipo, alimentando l'immaginario di lettori e lettrici con storie che affrontano la questione di genere nella prospettiva dell'acquisizione di un'identità libera da stereotipi. Se però, in gran parte, il superamento delle stereotipie del femminile sembra ormai accettato anche per la lunga e incessante riflessione che storicamente c'è stata e per il lavoro di alcune case editrici esplicitamente impegnate a favorire oggi una letteratura più libera e aperta, più difficile sembra riuscire a scalfire il versante opposto, ovvero quello di una stereotipia del maschile: ancora non sembra accettabile che il viaggio verso l'esplorazione della propria identità coinvolga indistintamente bambine e bambini e che ognuno debba e possa essere libero/a di intraprenderlo vestendo anche i panni dell'altro/a. Fa riflettere, allora che, nella storia di Zaff, nell'albo illustrato *Nei panni di Zaff*⁹, a destare scandalo negli adulti sia senza dubbio il desiderio di Zaff di diventare una principessa e non quello della Principessa che vuole indossare i panni del portiere di calcio. Così scandaloso è Julián che intende diventare una sirena¹⁰ e George¹¹ nel romanzo omonimo di Alex Gino il quale, senza nascondersi dietro falsi pregiudizi, chiama in causa temi quali la transessualità, l'identità e la diversità.

⁸ Cfr. anche R. Braidotti, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Roma, Donzelli, 1994.

⁹ F. Cavallaro, M. Salvi, *Nei panni di Zaff*, Firenze, Fatatrac, 2005.

¹⁰ J. Love, *Julián è una sirena*, tr. it., Modena, Franco Cosimo Panini, 2018.

¹¹ A. Gino, *George*, tr. it., Milano, Mondadori, 2015.

Fonti letterarie, dunque, come suggerisce Carmela Covato, sguardo privilegiato del passato attraverso il quale leggere incessantemente e criticamente il presente e come materiale conoscitivo della contemporaneità per progettare il futuro.

La paura come dispositivo pedagogico e il perturbante nella letteratura per l'infanzia

Chiara Lepri
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.lepri@uniroma3.it

Fear as a pedagogical dispositif and the uncanny in children's literature

ABSTRACT: The paper intends to offer an insight into the history of education and emotions through a reflection on the themes of fear and the uncanny, starting from the interpretative paths traced by Carmela Covato on fear as a pedagogical dispositif. From this perspective, children's literature – with particular reference to the fairy tale and its rewritings of today – represents, among the *narrated pedagogies*, an instrument capable of reflecting the symbolic architectures of a time and of a collectivity.

EET/TEE KEYWORDS: Fear; Uncanny; Children's literature; History of education; History of emotion.

1. *Riflessioni preliminari*

Sono molto grata a Francesca Borruso e a Lorenzo Cantatore per avermi invitata a dare un piccolo personale contributo alla giornata di festa e di studi in onore di Carmela Covato, le cui ricerche in storia dell'educazione sono per me e per molti altri studiosi della mia generazione da sempre un imprescindibile punto di riferimento.

Ho avuto il privilegio di conoscere la Prof.ssa Carmela Covato durante il mio percorso di dottorato di ricerca in *Metodologie della ricerca pedagogica. Teoria e storia* all'Università degli Studi di Firenze, condotto sotto la guida del Prof. Franco Cambi e della Prof.ssa Flavia Bacchetti nel triennio 2003-2006. Ricordo che le sue lezioni, così come i suoi interventi ai primi convegni a cui partecipavamo erano da noi giovani studiose sempre attesi con trepidazione perché aprivano squarci di consapevolezza rispetto a temi, problemi e questioni nei nostri iniziali percorsi di formazione, introducendoci verso le nuove frontiere della ricerca storico-educativa con particolare attenzione verso la storia

dell'educazione di genere: eravamo pienamente coscienti di avere dinnanzi a noi una *maestra* che andava tracciando linee metodologiche e interpretative precorritrici e già esemplari.

Dopo diversi anni di ricerca postdottorale compiuti a Firenze, sono giunta nel marzo del 2017 come ricercatrice all'Università degli Studi Roma Tre e da allora ho iniziato un'intensa collaborazione con la Prof.ssa Covato e con i Colleghi del gruppo di ricerca in storia dell'educazione che la Professoressa in questa sede ha costituito ed anima con straordinaria competenza promuovendo, stimolando e arricchendo i percorsi di studio di ciascuno con un'attenzione e una cura speciali sia sul piano *scientifico* che *umano*: un'attenzione e una cura di cui sono profondamente riconoscente poiché mi hanno accompagnato, in quest'ultimo quinquennio, verso una crescita personale e professionale costellata di momenti di fertile confronto che mi consentono in questa occasione di provare – non senza timidezza – a intrecciare i miei percorsi di ricerca in letteratura per l'infanzia con le nuove traiettorie interpretative da Carmela Covato magistralmente sviluppate.

2. Dal pauroso fiabico al perturbante nelle narrazioni contemporanee

Punto di partenza della mia riflessione è un suggestivo contributo dal titolo *La paura come dispositivo pedagogico* contenuto nel volume edito da Unicopli nella collana «Storia sociale dell'educazione» *Pericoloso a dirsi* (2018)¹, nel quale Carmela Covato compie una vera e propria esplorazione conoscitiva in campo storico-educativo entro la cornice della storia delle emozioni e dell'educazione sentimentale attraverso il duplice sguardo che indaga il ruolo delle emozioni nella storia dell'educazione, e ne analizza, al contempo, la funzione pedagogica nell'orientare, in prospettiva storica, gli impulsi affettivi.

Scrive Covato che

ogni epoca [...] ha elaborato una determinata idea di paura legata a eventi reali o immaginari e veicolata da precisi apparati simbolici, culturali e religiosi; così come a lungo la storia dell'educazione [...] è stata dominata da modelli centrati sul dispositivo della paura come mezzo per ottenere scopi auspicati²

da genitori e educatori. Ciò può essere testimoniato anche dalle narrazioni *tout court*, le quali rappresentano, tra gli altri, dispositivi pedagogici in grado di riflettere le architetture simboliche di un tempo e di una collettività: gli studi luminosissimi che Covato ha condotto sulle *pedagogie narrate*, coinvolgendo

¹ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018.

² *Ibid.*, p. 67.

anche i propri allievi e collaboratori, lo dimostrano ampiamente³. Dalla letteratura alle autobiografie, dai documenti privati come gli epistolari e la diaristica alle forme orali del racconto popolare, quindi, è possibile allargare lo sguardo al ruolo che il sentimento della paura ha avuto nei diversi contesti socioculturali, nei processi educativi, nell'immaginario e nella vita sociale.

In quest'ottica, la letteratura per l'infanzia, col suo specifico epistemologico e il suo definirsi storicamente tra intenzionalità adulta e modelli dominanti, rappresentazione autentica dell'infanzia e istanze del lettore bambino, o quella letteratura di cui l'infanzia spontaneamente si è appropriata, com'è avvenuto per le fiabe della tradizione popolare, vero e proprio campionario di paure e figure del pauroso, rappresenta un bacino d'indagine particolarmente fertile: del resto, come osserva Covato,

per molti versi, la fiaba stessa di tradizione popolare – si pensi alle raccolte di Basile nel Seicento o, molto più tardi, nell'Ottocento a quelle dei fratelli Grimm – ha rappresentato la risposta privilegiata alla necessità di un'elaborazione del sentimento della paura tramite la costruzione di figure immaginarie presenti in metafore narrative tendenti a destare orrore e, appunto, paura⁴.

Questo potere taumaturgico insito nelle storie ha sostanzialmente prodotto due effetti contrapposti: se da un lato ha consentito agli adulti, nel corso del tempo e ai diversi livelli (semplici narratori, genitori, precettori, maestri e educatori, ma anche scrittori e illustratori), di veicolare idee, ammonire e istruire narrando, strumentalizzando le narrazioni nell'ambito di un sistema di sorveglianza, inibizione e privatizzazione dell'infanzia⁵, dall'altro ha permesso la sperimentazione di emozioni come la paura e l'angoscia entro lo spazio protetto della finzione immaginativa producendo, contemporaneamente, un formidabile ascendente sui piccoli lettori o ascoltatori di storie e fiabe, come ci comunicano gli studi in chiave psicoanalitica⁶: i bambini temono il pauroso, ma al tempo stesso ne sono attratti: vi è in loro sì un istinto a *preservarsi* e a sottrarsi al pericolo, ma anche un'irresistibile brama di conoscere e di misurarsi con ciò che attiene allo spaventoso e allo sconosciuto. Di più: il lettore adulto o bambino che oltrepassa i confini del reale – spiega Maria Chiara Levorato – lascia fuori

³ Si vedano gli studi pubblicati nella collana «Genere, differenza, educazione» di Guerini, C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006; Ead. (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2010; F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2012; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (edd.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2014.

⁴ Covato, *Pericoloso a dirsi*, cit., pp. 69-70.

⁵ Cfr. D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine d'infanzia nel mondo borghese*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010, pp. 29-69.

⁶ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000, ma anche M.L. von Franz, *Le fiabe interpretate*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.

le istanze e i pensieri che lo tengono ancorato al mondo concreto e «lo stato emotivo originato dalla lettura acquista la priorità sulle altre condizioni psicologiche»⁷. Ancora, su questo punto, Martha Nussbaum precisa:

le opere d'arte narrativa sono importanti per ciò che mostrano a chi desidera comprendere le emozioni; e sono importanti anche per come operano nella vita emotiva [...], sono essenziali nel coltivare nella bambina la coscienza della propria solitudine, del proprio mondo interiore⁸.

L'esperienza paurosa vissuta entro le storie – così come, del resto, ogni altra passione che si attua sul piano della finzione narrativa – non risulta pertanto un'esperienza ridotta, ma attraversata da tensionalità contrastanti. Si potrebbe persino parlare di un'esperienza potenziata, poiché il contesto della narrazione pone una distanza dal pauroso tale da consentirne un'osservazione, una rielaborazione, persino un suo superamento: è all'interno di questo spessore che l'esperienza emotiva attraverso la lettura si fa pregnante, formativa e liberatoria, ma anche uno spazio ideale entro cui l'intenzionalità pedagogica dell'adulto può insinuarsi fornendo storie esemplari e modelli (e questo è un tratto che ha connotato e definito la letteratura per l'infanzia tra Sette e Ottocento, ma anche oltre) o, più auspicabilmente, come accade in tempi più recenti, consegnando nelle mani dei bambini uno strumento conoscitivo di elaborazione dei propri sentimenti e delle proprie emozioni.

Va anche rilevato che le fiabe della tradizione a tutt'oggi diffuse appartengono a un mondo arcaico e che «nell'età contemporanea sia la visione immaginaria sia la percezione individuale e collettiva del sentimento della paura hanno subito metamorfosi assai significative»⁹ che le fiabe antiche, pur parlando un linguaggio simbolico e universale, non sempre riescono a intercettare laddove vi è la necessità di rappresentare oggi la minaccia del pauroso.

Trovo, a questo proposito, che la categoria del *perturbante* – che non è esattamente il pauroso, ma qualcosa che, nelle parole di Freud (1919), «appartiene alla sfera dello spaventoso» e che «risale a quanto ci è noto da lungo tempo, a ciò che ci è familiare»¹⁰ – sia particolarmente efficace per interpretare l'evoluzione di un sentimento che pure si sofistica nelle elaborazioni autoriali dei tempi a noi più vicini¹¹, come nelle riscritture e nelle diverse trasposizioni massmediali

⁷ M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino, 2000, p. 233.

⁸ M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2001, p. 291. Da notare il femminile che la filosofa sceglie di utilizzare per declinare il soggetto umano ideale nella propria teorizzazione.

⁹ Covato, *Pericoloso a dirsi*, cit., p. 75.

¹⁰ S. Freud, *Il perturbante*, in *Opere 1917-1923. L'io e l'es e altri scritti*, Torino, Bollati Boringhieri, Torino, 1977, Vol. 9, p. 81.

¹¹ Per un approfondimento sul perturbante nella letteratura per l'infanzia, mi permetto di rinviare a C. Lepri, *Fiaba e paure*, in A. Mannucci, L. Collacchioni (edd.), *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ciascuno*, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 161-173 e C. Lepri, *Scene d'interni. Il perturbante nella fiabistica del terzo millennio*,

di fiabe, e che tocca da vicino l'esperienza del bambino *privatizzato*, ossia del bambino che vive nella *casa borghese* – altro tema ampiamente sondato da Carmela Covato e approfondito da Lorenzo Cantatore¹² – e lì sviluppa e sperimenta una vasta gamma di stati emotivi.

La letteratura per l'infanzia, la migliore letteratura per l'infanzia, in questo senso, a partire da quella memorabile incursione nel mondo interiore che vive il piccolo Max «nel paese dei mostri selvaggi» in un albo illustrato di Maurice Sendak (1963) ormai divenuto un classico¹³, dimostra che il lettore oggi si confronta con generi narrativi ibridi, contaminati, rappresentativi della complessità del nostro tempo, dislocando così lo sguardo (e le luci della scena) verso un'inquietudine meno esplicita, meno eclatante e tutta *interiore*, che si gioca spesso, per l'appunto, negli spazi interni della casa e della camera del figlio.

Metafora potente e intrigante, territorio delle emozioni come delle pulsioni, la *stanza del figlio* è spazio investito di molteplici tensionalità da più parti (quella genitoriale, quella filiale), intriso di fantasie, turbamenti, proiezioni: come osserva Egle Becchi, nella prima metà dell'Ottocento lo spazio del bambino diventa un *must* per la borghesia europea, che inaugura una nuova cultura (anche materiale) dell'infanzia¹⁴. Ecco, nello scenario di questo spazio privato, simbolico e concreto insieme¹⁵, da Sendak in avanti sono ambientate numerose storie di parole e immagini che danno la misura della forza e dell'intensità dei vissuti emotivi qui alimentati e sprigionati. Penso a *Che rabbia!* di Mireille d'Allancé (2000), a *Papà* di Philippe Corentin (1995)¹⁶, tra gli altri, ma anche a quei racconti nei quali i motivi del pauroso correlati al contesto della domesticità risultano spesso rovesciati e demistificati attraverso l'ironia e la caricatura, come nel caso de *Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl (1982)¹⁷ e a molte altre figure di orchi e *cattivi* rivisitati – come *L'Orco di Zeralda* di Tomi Unge-

in A. Articoni, A. Cagnolati (edd.), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Salamanca, FahrenHouse, 2019, pp. 87-110.

¹² Si vedano il saggio di Carmela Covato, *Casa, dolce casa. Il privato nella storia dell'educazione*, in C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 21-44 e gli studi di Lorenzo Cantatore: L. Cantatore (ed.), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013 e Id., *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.

¹³ M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, trad. it. di A. Porta, Milano, Emme Edizioni, 1969. L'albo, con il titolo *Where the Wild Things Are*, esce per la prima volta negli USA nel 1963, oggi è pubblicato da Adelphi con traduzione dall'inglese di Lisa Topi.

¹⁴ E. Becchi, *Dalla nursery alla stanza del figlio: appunti per una storia*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2014, p. 25.

¹⁵ Cfr. V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Trento, Erickson, 2006, p. 72.

¹⁶ M. d'Allancé, *Che rabbia!*, Milano, Babalibri, 2000; Ph. Corentin, *Papà*, Milano, Babalibri, 1999.

¹⁷ R. Dahl, *Il GGG*, Milano, Salani, 1987.

rer (1967)¹⁸ – che rappresentano, per i bambini, un’occasione di confronto con il diverso.

È questa una tendenza tutta postmoderna che sposta l’asse del pauroso, di ciò che è temibile, e individua nuove oscurità da indagare nei riflessi dei dispositivi narrativi che oggi abbandonano una tendenza di stampo prescrittivo consentendo piuttosto di esperire le emozioni, di ordinarle, di dar loro forma e voce *nel segno dei tempi*, in un’ottica *trasformativa* che sia «produttiva e mobilitante»¹⁹ – per usare ancora parole di Carmela Covato – ossia rivolta alla crescita e alla cura di sé e del proprio essere nel mondo.

¹⁸ T. Ungerer, *L’orco di Zeralda*, Milano, Bompiani, 1974.

¹⁹ Covato, *Pericoloso a dirsi*, cit., p. 81.

Spazi reclusi e tempi di libertà tra privato e pubblico

Elena Zizioli
Department of Education
Roma Tre University
elena.zizioli@uniroma3.it

Confined spaces and times of freedom between private and public

ABSTRACT: This contribution analyses the themes and suggestions of Carmela Covato's research laboratory tracing some of her most significant studies, focusing on the relationship between private and public and pausing upon the 'narrated pedagogies' in the history of education for the formation of free and conscious identities and the design of individual and collective emancipation paths.

EET/TEE KEYWORDS: Education; Private-public; Narrated pedagogies; Identity; Freedom.

1. Nel laboratorio della studiosa: temi e suggestioni

Lila e Lenù (Elena) sono le due protagoniste del romanzo *L'Amica geniale* di Elena Ferrante: due bambine cresciute in un quartiere popolare di Napoli negli anni Cinquanta, quando il nostro Paese stava per essere travolto da uno sviluppo tumultuoso, scomposto e disordinato che accentuò gli squilibri della penisola ma nello stesso tempo nutrì le speranze di nuovi progetti di vita¹.

Entrambe provano a sottrarsi a un destino che appare già scritto, a giorni scanditi da quotidianità usuranti tipiche dei contesti segnati da povertà e sottosviluppo dove la scuola rappresenta un'occasione di riscatto perché luogo di incontro con la conoscenza che libera da condizioni di esclusione e marginalità.

La loro storia, struggente e autentica, mi è sembrata la più indicata nell'aprire questo contributo dedicato al laboratorio della studiosa Carmela Covato non solo perché tale storia è stata spesso al centro dei nostri dialoghi, ma perché apre a un immaginario indubbiamente interessante sul tema che ho scelto

¹ G. Crainz, *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Roma, Donzelli, 2016, pp. 67-151.

di trattare. Spazi reclusi sono infatti quelli del rione di Napoli da cui è difficile evadere «in una lotta incessante contro la vischiosità di regole e richiami antichi»², come ha riconosciuto la storica Monica Galfré riflettendo su questa narrazione letteraria che in un certo qual modo può diventare paradigma delle vicende collettive perché valorizza «quella ‘piccola X’ che finirebbe altrimenti per naufragare nel mare indistinto del passato»³.

Quelle due bambine così diverse, ma legate da un sentimento di profonda amicizia, di sorellanza, che le aiuta a costruire tempi di libertà, diventano quindi un'icona di un periodo storico in cui le donne faticavano a emanciparsi, al punto che la stessa istruzione era ancora privilegio e non diritto.

Lila, l'inseparabile amica di Lenù, non potrà proseguire gli studi dopo la scuola elementare. Di ostacolo non ci sono solo le difficoltà economiche della famiglia, bensì «quelle aspettative di ‘genere’ di impronta patriarcale, verdetto implacabile emanato come legge non detta dal padre e dalla madre» che sono più forti degli incoraggiamenti dell'insegnante rimasta affascinata dal talento della bambina e che proprio per questo si offre di sostenerla e aiutarla⁴. Covato, portando ad esempio questa storia, decide di chiudere il saggio nel volume *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* dove ha riflettuto sulla pregiudiziale di genere, mostrando il difficile accesso per le donne all'istruzione e mettendo in luce «il carattere ambiguo e tendenzialmente subalterno»⁵ degli itinerari scolastici al femminile. Nel restituire le persistenti incoerenze del sistema, invita ad «approfondire l'inventario di quelle interne contraddizioni, interiori e sociali, che sono alla base del fenomeno dell'auto-segregazione formativa presente nella scelta degli indirizzi a livello secondario e universitario»⁶ e che sembra riconfermare la domesticità come la dimensione più consona per le donne.

Il rapporto tra privato e pubblico mi è parso dunque centrale nella riflessione della Professoressa perché rappresenta una sorta di dialettica interna e incontra quasi tutti i suoi scritti. Nell'ambito degli *Women's Studies* la sensibilità, rara, della donna arricchisce le argomentazioni della studiosa militante la quale apre a questioni di significativa rilevanza epistemologica e interpretativa. Ne richiamo alcune:

- la rivisitazione dell'idea di passato con la molteplicità delle sue memorie e il rinnovamento della definizione stessa di fonte storica con l'inclusione delle di-

² M. Galfré, *La storia «geniale» di Elena Ferrante*, «Passato e presente», a. XXXVII, n. 108, 2019, p. 112.

³ *Ibid.*

⁴ 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, p. 150.

⁵ *Ibid.*, p. 146.

⁶ *Ibid.*, p. 150.

verse forme narrative i cui testi e documenti rappresentano, come ha sostenuto Marc Bloch in *Apologia della storia*⁷, «fonti loro malgrado»⁸;

- la concezione del femminile che rovescia e contrasta l'interpretazione patriarcale che ne ha fatto il sinonimo di non storico, non politico, non immerso nel reale;

- il legame fecondo e, per certi versi, di interdipendenza tra indagine storica, narrazione letteraria e realtà, come dimostrato dal romanzo con cui si è aperto questo contributo. Da qui l'utilizzo del paradigma narratologico nella storia dell'educazione mettendo in luce differenze e specificità degli studi, tra gli altri, di Philippe Ariès, Norbert Elias, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Carlo Ginzburg e Peter Burke, nell'intento di «dare voce allo scarto esistente tra i modelli culturali dominanti e le storie di vita reali, all'interno delle quali è possibile cogliere la complessa dinamica fra adesione e conflitto [...], fra l'apparire e l'essere»⁹;

- la rivalutazione delle emozioni, dei sentimenti e delle passioni, fuori da ogni deriva intimista per condurre un'analisi non scontata o peggio stereotipata del rapporto tra privato e pubblico, nella convinzione che «il privato è politico»¹⁰. La vita privata richiede quindi di essere indagata proprio nella sua dimensione politica per rilevare la «costante alternanza fra le norme imposte dalle culture dominanti e l'imprevedibilità di forme di trasgressioni agite o solo auspiccate»¹¹. Covato nel suggestivo e denso volume *Pericoloso a dirsi* recupera la lezione di Silvia Vegetti Finzi sull'ordine della società borghese fondato proprio sulla contrapposizione fra pubblico e privato per scongiurare nella storia dell'educazione la rimozione del privato e la sua lettura facendo ricorso alle tradizionali categorie di «intimità», «riservatezza», «prudenza» e «decoro» o escludendo tutte quelle passioni che suscitano «clamore», turbamento, «condizione», «destrutturazione violenta degli equilibri»¹²;

- l'esplorazione dei luoghi e dei non luoghi dell'educazione e la materialità degli oggetti che nel rapporto privato-pubblico assumono una rilevanza importante e rappresentano dispositivi pedagogici, modelli e anti-modelli.

Tali questioni, così proposte per esigenze di sintesi e di sistematicità, hanno orientato l'analisi aprendo nuovi orizzonti d'indagine. In quest'ambito sono

⁷ Cfr. M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949; trad. it. *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1950.

⁸ C. Covato, *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006, p. 15.

⁹ Ead. (ed.), *Vizi privati, pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2010, p. 11.

¹⁰ S. Nanni, *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Milano, Unicopli, 2015.

¹¹ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, p. 29.

¹² S. Vegetti Finzi, *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Storia delle passioni*, Roma-Bari, Laterza, p. X; cit. in *ibid.*, p. 28.

state quelle che la Professoressa identifica come «pedagogie narrate» ad allargare la ricerca anche alla corporeità delle differenze, a lungo taciuta, eppure così importante per le prassi educative finalizzate a decostruire identità fisse, immutabili. Finalità è mettere in luce il contrasto non così raro e invece spesso inibito, soffocato, chiuso nel privato e non mostrabile al pubblico tra i «registri segnati dall'appartenere ad un genere sessuato, a una classe sociale, a un confine religioso e culturale, e l'aspirazione alla metamorfosi, alla scelta consapevole, e dunque spesso trasgressiva, del come collocarsi nel mondo tra proibizioni e desideri»¹³, tra il vivere alcuni spazi con il senso di reclusione e il manifestare l'esigenza di tempi di libertà.

Si coglie un rispetto profondo per le storie di vita, per le contraddizioni ma anche per gli slanci, per la luce e per l'ombra, per tutte le esistenze con i loro segreti e aspirazioni. Nell'ambito delle metamorfosi identitarie è da collocare la rivisitazione della figura paterna¹⁴: affiora una sofferenza maschile a lungo messa in ombra dall'ingombrante stereotipo di una virilità indefettibile che ha in parte condizionato anche la visione tra privato e pubblico.

La ricerca della studiosa valorizza una polifonia di linguaggi (letterature, canto femminile delle ninne nanne), che arricchisce l'indagine storica e aiuta pure a svelare con un'espressione efficace quello che si definisce come l'«indicibile domestico», quella casa «labirinto pedagogico» dove per anni sono state relegate le donne e che ospitato con le relazioni di cura «innumerevoli divieti e dolorose interdizioni»¹⁵.

Quell'«indicibile domestico» richiede di essere indagato anche attraverso una storia delle emozioni. Con queste risorse Covato analizza allora i dispositivi pedagogici, i pensieri e gli impulsi affettivi spesso costretti nel recinto della norma, restituendo così significati inediti alle traiettorie di vita, soprattutto al femminile.

Buona o perversa è una delle domande di ricerca che sottende al volume *Idoli di bontà* dove l'Autrice, a partire dal lungo Ottocento, evidenzia l'incidenza dei dispositivi educativi formali e informali nel «rafforzare il paradigma antinomico attraverso un percorso pedagogico teso a conformare le donne all'imperativo del silenzio e della ritiratezza»¹⁶. Il privato si configura così come una sorta di spazio recluso in cui agiscono modelli per cui ogni nuova forma di protagonismo delle donne viene percepita «come possibile sovvertimento degli

¹³ Covato, *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, cit., p. 12.

¹⁴ Ead., *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002.

¹⁵ Ead., *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, cit., pp. 132-133.

¹⁶ Ead., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014, p. 11.

asseti simbolici e delle gerarchie sociali ufficiali»¹⁷. Il ricorso a tale paradigma ha pertanto agito nel tempo da antidoto all'emancipazione culturale e sociale e impedito di svelare e conoscere le identità reali che sono spesso il frutto di commistioni e contaminazioni.

Quello di Carmela Covato si rivela pertanto un laboratorio ricco, denso di emozioni, dove si rovesciano le prospettive, si contrasta l'omologazione, si riassegnano significati, si coltivano nuovi sguardi per scoprire inediti equilibri nel rapporto privato-pubblico.

2. Ricostruire osando

La studiosa ha saputo osare sia nella scelta dei temi di ricerca sia nella metodologia utilizzata.

Ha osato nella stessa concezione del privato che diventa interessante sotto il profilo pedagogico se contrasta quella che può essere definita la tentazione intimista o riduttivamente individualistica. Importanti a questo riguardo, perché offrono un'ulteriore prospettiva per l'approfondimento del rapporto qui analizzato, sono le riflessioni sulla paura che esercita un «ruolo significativo e rilevante, di primo piano, sia nella vita dell'individuo sia in quella della collettività»¹⁸ e che può essere dispositivo per la conformazione, per esercitare forme di violenza materiale e simbolica. Andrebbero rilette in questo senso le pagine di un'autrice come Alice Miller¹⁹ che molto ci ha insegnato per re-interpretare la storia dell'infanzia. L'analisi di spazi come collegi, orfanotrofi rivela infatti come in quei luoghi si siano spesso consumate diverse forme di sadismo pedagogico. E pensiamo anche a realtà, come le carceri, dove il dispositivo della paura è stato ampiamente utilizzato per il controllo psicologico ed emotivo del comportamento. Sulla paura si sono basate le diverse tecnologie del potere nonché le modalità del punire e la brevità di questo contributo non ci consente di esplorarle nella loro complessità.

Covato però, recuperando la lezione di Elena Pulcini, ci fornisce anche un'altra chiave interpretativa, un'alternativa riflettendo sull'«istanza della paideia della paura» da intendersi come «assunzione consapevole dei pericoli e, dunque, cura di se stessi»²⁰ che riveste ancora più valore in presenza di fragilità

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Ead., *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, cit., p. 71.

¹⁹ Cfr. A. Miller, *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1980; trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

²⁰ Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, cit., p. 81.

o vulnerabilità reali o presunte perché permette di coltivare uno sguardo dal margine che apre possibilità.

Torno, in conclusione, sul concetto di destino che da una prospettiva pedagogica può essere orientato e soprattutto progettato, chiede una «presa sul mondo», per usare le parole di Simone de Beauvoir²¹.

A tale proposito, nella nuova edizione del volume *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* con introduzione di Roberto Sani, nel saggio sul rapporto fra marxismo e femminismo trattato come questione educativa, Covato, soffermandosi su alcune figure, riconosce che è merito delle donne l'essere riuscite a conquistare gli spazi della vita pubblica con «straordinarie esperienze di lotta, di ribellione, di emancipazione individuale e collettiva» per evadere da quella che può definirsi come «una prigionia materiale e simbolica»²². Non tace però un avvertimento che si rivela di palpitante attualità. Afferma infatti che in quella prigionia, per certi aspetti, siamo ancora in senso lato reclusi e reclusi «in quanto inconsapevolmente, a volte, abbiamo introiettato i codici più subdoli e prescrittivi»; e questo «sarebbe ancora più evidente se ciascuno di noi si impegnasse a fare l'inventario di se stesso, come suggeriva Antonio Gramsci, invece di limitarsi a trovare l'ostacolo fuori di sé»²³.

È una delle tante lezioni che ci viene consegnata e che noi ci impegniamo a far fruttare affinché per tutte le Lila e le Lenù del mondo siano garantiti i diritti e le condizioni di emancipazione. In chiusura, rivolgo allora l'invito a Carmela Covato a continuare nel solco tracciato proprio per le urgenze sulla questione femminile e sulla complessità del rapporto privato-pubblico cui assistiamo in quest'ultimo periodo, sollecitati dalle cronache e dallo scenario internazionale, e che ci chiedono uno sguardo attento, profondo, rispettoso e nello stesso tempo valorizzante, così come ha saputo esserlo il suo, uno sguardo di una Maestra d'eccezione.

²¹ S. de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949; trad. it. *Il secondo sesso*, Milano, il Saggiatore, 2016, p. 72.

²² C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, nuova edizione, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, p. 169.

²³ *Ibid.*

Le fonti autobiografiche nella storia sociale dell'educazione

Silvia Nanni
Department of Human Sciences
University of L'Aquila (Italy)
silvia.nanni@univaq.it

Autobiographical sources in the social history of education

ABSTRACT: The article intends to focus attention on the importance of autobiographical sources for the definition of social history of education, starting from the reflection on the “totality” of the Annales sources. The autobiographical narrative is a theme that route through the entire scientific path of Prof. Carmela Covato. In fact, her research studies have been the inspiration for the following paragraphs. The female declination of the autobiographical narration underlines its historical and educational value, allowing a new planning among women to emerge, a new space of female self-awareness. The declination of the autobiographical narration underlines its historical and educational value, allowing a new planning among women to emerge, a new space of female self-awareness.

EET/TEE KEYWORDS: Education; Social history of education; Autobiography; History; Gender.

Il modo miglior di mantenere il flusso delle immagini perché la *poiesis* possa continuare, è quello di lasciare che le voci dell'anima, come i personaggi di una fiaba, continuino il loro racconto anche quando il libro è già chiuso.

(James Hillman, *Storie che curano*, Milano, Raffaello Cortina, 1984, p. VI)

1. *La storia sociale dell'educazione e le fonti autobiografiche*

La rivoluzione storiografica del Novecento ha comportato un cambiamento radicale dell'idea stessa di passato mettendo in questione discutibili uniformità che trovavano conforto in una visione lineare ed evolutiva dello sviluppo della vita sociale. Sono così affiorate nuove consapevolezze conoscitive fra classi sociali, fra pubblico e privato, fra centro e periferia, fra identità maschili e femminili¹.

Si tratta di una costellazione di oggetti conoscitivi prima quasi del tutto ignorati dalla tradizionale visione della storia della pedagogia. Di qui la definizione di storia sociale dell'educazione che pone al centro, come principale elemento di originalità, le storie di vita, la quotidianità. Si tratta, grazie alla lezione delle *Annales*, di una radicalmente altra impostazione scenica che tiene nel dovuto conto, seppur attraverso un costante sforzo ermeneutico per alcuni aspetti e olistico per altri, lo sfondo – le gradi teorie – e la microstoria – la vita quotidiana.

Nell'ambito degli esiti più recenti della riflessione pedagogica sulle grandi questioni educative presenti nella realtà contemporanea, l'autobiografia, intesa come processo di formazione ed autoformazione, ha svolto un ruolo molto innovativo consentendo di porre in termini nuovi il tema della soggettività e degli "spaccati" di vita.

Nell'attuale universo storiografico si deve forse alla storia delle donne, alla quale si è affiancata di recente la storicizzazione e la critica del 'maschile', il merito di aver tenuto conto con forza del nesso fra conoscenza e trasformazione della società, fra teoria e prassi, fra indagine storica².

Il dispositivo della narrazione autobiografica, d'altra parte, ha accompagnato la storia dell'umanità a partire dall'età antica sebbene finalità e codici diversi abbiano connotato le scritture di sé al femminile da quelle maschili³.

Le autobiografie degli uomini, infatti, sono apparse nel passato per lo più caratterizzate da una narrazione logica e spesso lineare, una maschera, in cui la vita è percepita come una cronaca di grandi eventi militari e politici. Al contrario, la scrittura delle memorie femminili si è trasformata nel tempo in una modalità espressiva legata soprattutto alla narrazione della vita privata, dell'esperienza familiare e delle relazioni affettive⁴.

¹ C. Covato, *Memoria discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, p. 9.

² *Ibid.*, p. 11.

³ Si veda il testo: C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

⁴ Questo aspetto è ampiamente trattato nel volume collettaneo: C. Covato, A. Cagnolati (edd.), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde, 2016.

Solo a partire dal XVIII secolo, sia nelle riflessioni autobiografiche maschili⁵ sia in quelle femminili è possibile rintracciare la nascita di un nuovo discorso narrativo, che ha le sue radici nell'emergere dei valori cosiddetti individuali. Questo percorso va ricollegato ad una sorta di scoperta moderna dell'identità e della soggettività o, come ha sostenuto Norbert Elias, alla nascita stessa dell'individuo poiché la narrazione autobiografica sancisce, appunto, la collocazione al centro nella cultura post-moderna del soggetto che vive a pieno la propria crisi⁶.

All'inizio del Novecento la narrazione autobiografica perde quell'aspettativa di raffigurare la personalità dell'individuo nel suo rapporto dialettico con le circostanze esterne: da una parte viene meno, prima con Nietzsche e poi con Freud, la fiducia nell'unitarietà di quel soggetto che dovrebbe rappresentare l'oggetto principale di questo genere, dall'altra, e contemporaneamente, si scopre sempre di più la profonda natura linguistica di questo soggetto, che non è dato prima della lingua, ma si costruisce attraverso di essa.

Il ruolo delle fonti autobiografiche all'interno della storia sociale dell'educazione è proprio quello di legare la storia della vita privata, degli affetti, della vita familiare – nonché delle istituzioni – alle grandi teorizzazioni pedagogiche e alle forme di dominio vecchie e nuove, palesi e latenti, nel costante tentativo di pro-gettare il futuro.

Il narrare rappresenta un'attività umana necessaria e fisiologica al nostro stare al mondo. Sono moltissime le donne e gli uomini che nel corso della loro vita con lo scopo di attribuire un significato alle esperienze passate, e ridefinire sé stessi e la propria identità, hanno avvertito il bisogno di scrivere di sé soprattutto in momenti critici e difficili; epistolari, diari e autobiografie "oggetti" per le pedagogie narrate, ossia documenti che consentono di ricostruire la vita privata delle persone mediante un lavoro complesso sia dal punto di vista metodologico che interpretativo:

[...] calcare le scene della vita privata è certamente un'impresa avvincente ma, allo stesso tempo, assai complessa [...]. Si tratta infatti di ricostruire le memorie di una sfera a lungo confinata nel sottosuolo della coscienza: i sentimenti, le emozioni, gli affetti, la follia, sono stati a lungo protetti da paradigmi del passato che ne negavano ogni dignità conoscitiva⁷.

Aspetto che, si rivela tanto più vero, perciò che concerne la ricostruzione della vita privata delle donne poiché tradizionalmente relegata in ambito domestico e coperta da silenzio e da censura⁸.

⁵ Mi riferisco all'esempio straordinariamente moderno delle *Confessioni* di Rousseau che la prof.ssa Covato ha indagato nel saggio *J.J. Rousseau. Lumi, verità, finzione autobiografica*, contenuto nel testo da lei curato dal titolo *Vizi privati e pubbliche virtù* (Milano, Guerini, 2010).

⁶ Cfr. S. Nanni, *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Milano, Unicopli, 2014.

⁷ Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, cit., p. 91.

⁸ F. Borruso, *La narrazione autobiografica fra cura e liberazione. La vita di Janet Frame*,

In particolare, i dispositivi pedagogici, religiosi e morali destinati alle donne erano finalizzati a trasmettere loro l'imperativo della bontà, dell'obbedienza, dell'oblatività e del silenzio.

Tale modello educativo, basato su una netta separazione tra l'ambito privato – che rappresentava la sfera d'azione femminile – e l'ambito pubblico – che rappresentava la sfera d'azione maschile –, è stato da sempre giustificato e legittimato attraverso l'immagine della donna come “angelo del focolare” e mediante l'esaltazione del ruolo materno come missione salvifica per la società.

La scrittura autobiografica al femminile contribuisce nell'operazione di decolonizzazione nelle donne un immaginario di genere, arcaicamente introiettato, di subalternità all'uomo.

2. *La narrazione autobiografica per la costruzione di uno “spazio al femminile”*

Attraverso la legittimazione di percorsi di narrazione autobiografica al femminile si è operato uno scarto, non solo dal mondo maschile, ma anche da una tradizionale modalità relazionale fra donne, con la costruzione di uno “spazio altro” che consentisse di far emergere una nuova progettualità fra donne, una nuova cittadinanza al femminile, per la promozione di processi di autostima e consapevolezza. L'autocoscienza, infatti, assume

una forma di confessione nel senso moderno del termine, un rendiconto, innanzitutto davanti a noi stesse, con una idea dominante – la nostra liberazione – intorno alla quale cominciava a organizzarsi quel che si definiva in quegli anni il *vissuto*⁹.

Ci troviamo di fronte ad una conquista che pone in discussione la vita di ciascuna donna, come scrive Duccio Demetrio:

l'autocoscienza è quella pratica discorsiva, politica e formativa, attraverso la quale un ordine di interrogativi rimette in questione l'esserci di ogni donna, il proprio soggiorno nel mondo, rimuovendo ogni schema di riferimento tradizionale ed abituale. [...] l'autocoscienza è una sorta di ricerca continua, un lavoro di decostruzione/ricostruzione della propria identità che si realizza nella catartica fatica e penosa impresa della retrospettiva¹⁰.

Le narrazioni autobiografiche delle donne ha avuto un effetto positivo sulla formazione di una nuova identità di genere, promuovendo autostima e con-

«Ricerche di pedagogia e didattica. Journal Of Theories and Research in Education», vol. 7, n. 1, 2012, pp. 1-16.

⁹ M. Schiavo, *Movimento a più voci. Il femminismo dagli anni Settanta attraverso il racconto di una protagonista*, in S. Olivieri, I. Biemmi (edd.), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini Scientifica, 2011, p. 45.

¹⁰ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998, p. 10.

sapevolezza, favorendo la trasformazione dei ruoli femminili sia pubblici sia privati. La parola è il *medium* non solo per far venire al mondo la coscienza di sé ma si fa strumento di liberazione nel momento in cui si concretizza sulla pagina scritta e diventa patrimonio comune e condivisibile. Francesca Marone nel volume *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi* (2003) sottolinea che, attraverso la scrittura, le donne riescono a ritagliarsi non solo spazi di espressione ma anche di riflessione sulla propria condizione. Lo spazio della narrazione, pertanto, è spazio della formazione, che ha il carattere utopico del disvelamento di orizzonti ulteriori ed è denso di impliciti pedagogici.

Se il racconto verbale, per quanto fecondo ed efficace, rimane momentaneo, la scrittura ha indubbiamente reso possibile ad altre donne di identificarsi, di ritrovarsi e riconoscersi in quel racconto, permettendo anche alle giovani generazioni di donne di “rispecchiarsi” nel passato con la conseguenza che ricordare non è solo un diritto ma diventa un dovere sociale e politico. Si tratta di solidarietà retrospettiva e di alleanza intergenerazionale.

I gruppi di autocoscienza hanno contribuito a superare la separazione tra pubblico e privato tanto che, lo slogan del neofemminismo, diventa «il personale è politico» in quanto, ciò che accade alla singola persona, nel momento in cui viene condiviso e diventa pubblico, si trasforma nello strumento attraverso il quale cambiare sé stesse, altre donne e quindi la realtà sociale. Aspetto questo che si lega alla funzione politica della stessa autobiografia, intesa come opera attraverso la quale avviare un processo di auto ed etero formazione. Negli anni '70, attraverso i gruppi di autocoscienza, le donne hanno così avuto la possibilità di prendere la parola, continuando quel processo iniziato tra fine dell'800 e inizio '900, per affermare la propria esistenza, sottrarla ai canoni e al giudizio maschile e prendersi cura di sé e delle altre:

[...] prima di sera tutte avevamo rovesciato sulle altre, pensieri intimi, tentativi di scavare nelle proprie relazioni e nella propria vita, tentativi di dare un senso alla propria esistenza e di costruire qualche pezzo di identità. Alla fine ci si lasciava con dispiacere. Circolava molto calore, ci si sentiva un po' privilegiate per il coraggio che avevamo avuto e che il gruppo ci dava. Ci sentivamo un po' più prossime a noi stesse, come se ci si fosse avvicinate un poco alla possibilità di comporre un'identità diversa dall'immagine che noi stesse avevamo di noi e che in ogni caso mostravamo al mondo. Che fossimo riuscite a far emergere un poco più di quella parte di noi più profonda, che man mano andavamo scoprendo¹¹.

Evidenziare lo spessore utopico e prospettico della narrazione autobiografica, la svincola da ogni tentazione intimista o riduttivamente individualistica. Si perché nel rapporto fra me, il mondo e gli altri, nella narrazione legata a questi rapporti, ogni scelta-visione e ogni giudizio, ogni scoperta, ogni possibilità diventano *politica*, cura di sé e degli altri.

¹¹ M. Ombra, *La bella politica. La Resistenza, “Noi donne”, il femminismo*, Torino, Seb 27, 2009, p. 91.

La narrazione autobiografica come processo, come assunzione di responsabilità, come interrogazione sulla propria identità di soggetto rappresenta un modo di intendere l'evento autobiografico come *textus* al cui interno è possibile rintracciare i significati della vita collettiva, delle sue metamorfosi e delle sue permanenze, della Storia sociale, e in questa chiave – che attraversa trasversalmente gli scritti e la visione pedagogica della prof.ssa Covato – assume un valore anagogico e poietico. L'atto poietico non ha solo valenza di creazione. Esso va oltre, è intrinsecamente legato alla generatività, perciò la sua natura presuppone un incontro di (almeno) due realtà, che danno pedagogicamente vita ad una terza, al “nuovo”, all’“altro”.

Carmela Covato direttrice del Museo Storico della Didattica “Mauro Laeng”: tra lavoro storico e ricerca teorica

Maura Di Giacinto
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
maura.digiacinto@uniroma3.it

Carmela Covato director of the Historical Museum of Education “Mauro Laeng”: between historical work and theoretical research

ABSTRACT: In recent decades, the Italian educational and school historiography has gone through a fertile season of renewal of themes and methods that has prompted paths of theoretical and methodological reflection on both the sources of historical-educational research and the heritage related to the material culture of schools and education. This paper focuses on the history of the Historical Museum of Education, now MuSEd, its genesis and purpose; in particular, it aims to document the museum project and the educational experiments carried out during the years of Carmela Covato's direction (2002-2012).

EET/TEE KEYWORDS: Historical museum of education; History of education; Historical educational heritage; Material history; Historiographical sources.

1. *Qualche breve cenno sulla storia e sull'eredità culturale del Museo Storico della Didattica, oggi MuSEd*

Descrivere la genesi e le finalità che hanno caratterizzato nel tempo la storia del Museo Storico della Didattica, richiama inevitabilmente l'attuale MuSEd¹, il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” che afferisce al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, ed è attualmente situato nello storico edificio del Magistero di Roma². Il MuSEd è

¹ Al fine di fornire una visione più completa e dettagliata della sua storia, dei progetti e delle azioni realizzate, si rinvia al link del MuSEd: <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/>> (ultimo accesso: 15.01.2023).

² Sulla storia del Magistero Femminile romano cfr. L. Cantatore, *Il Magistero di Roma: vecchie*

la più antica e prestigiosa realtà museale italiana e raccoglie l'eredità del Museo Storico della Didattica dedicato alla memoria di Mauro Laeng e, ancor prima, del Museo d'Istruzione e di Educazione fondato nel 1874 a Roma (da poco capitale del nuovo Regno) e voluto da Ruggero Bonghi, ministro della Pubblica Istruzione; sulla storia del Museo si dispone oggi di molti significativi studi³. Nel secondo dopoguerra, dopo varie vicissitudini, il percorso di rinascita del Museo ha inizio nel 1986, sotto la direzione dell'illustre pedagogista Mauro Laeng che lo riorganizza e lo ribattezza *Museo Storico della Didattica*. Il progetto di rifondazione del Museo compiuto da Laeng si concentra non solo sul recupero del patrimonio museale andato disperso, ma anche sulla realizzazione di un «luogo» di documentazione storica della scuola e delle istituzioni educative dedicato allo studio e alla ricerca storico-educativa e destinato al mondo della scuola, agli studenti e ai docenti dell'Ateneo e agli studiosi. Nel 1996, con la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione e il suo incardinamento presso l'Università degli Studi Roma Tre, il Museo Storico della Didattica viene trasferito dalla Facoltà di Magistero de "La Sapienza" nei nuovi locali della Facoltà di Roma Tre, a via del Castro Pretorio. Soprattutto a partire dalla direzione di Laeng l'identità del Museo assume la forma di un laboratorio pedagogico connotato da una forte progettualità storico-educativa; a partire dalla rivoluzione storiografica di matrice annalista e dal conseguente mutamento dell'idea stessa di passato,

Laeng tornò con grande convinzione sull'idea che occorresse offrire agli esperti di scienze della formazione (ma anche al pubblico dei non specialisti) un supporto conoscitivo di tipo storico, basato anche sul contatto diretto con la materialità documentaria⁴.

Le successive direzioni del Museo, quella di Bruno Bellerate (1997-2002), di Carmela Covato (2002-2012), di Carlo Felice Casula (2014-2018) e oggi di Lorenzo Cantatore hanno continuato sulla scia progettuale di rifondazione del Museo voluta da Laeng indirizzata non solo a voler conferire una identità forte a questa istituzione ma anche a ripensare le sue finalità in una prospettiva di

questioni e nuovi documenti, in C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale. L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 287-308.

³ Sulla nascita e sulle vicissitudini che hanno caratterizzato la storia è l'identità del Museo Storico della Didattica fin dalle sue origini cfr. A. Barausse, *I maestri all'università. La scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia, Morlacchi, 2004; F. Borruso, *Il Museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)*, in C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 329-346; L. Cantatore, *Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», n. 39, gener-juny, 2022, pp. 139-159; C. Covato, *Il Museo Storico della Didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani de Cumis (ed.) *Antonio Labriola e la sua Università. Mostra documentaria per i settecento anni della «Sapienza» (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005, pp. 290-297; A. Sanzo, *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia, 2020.

⁴ Cantatore, *Storia e vita del MuSEd*, cit., p. 153.

superamento della sua funzione iniziale – di una didattica esemplare rivolta alla formazione degli insegnanti – in favore della realizzazione di una «casa» della memoria educativa aperta ad un pubblico ampio.

2. *Il Museo Storico della Didattica: la direzione di Carmela Covato*

La direzione del Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" assunta da Carmela Covato, nel periodo compreso tra il 2002 e il 2012, si muove in continuità con il progetto di rifondazione museale di Laeng; in particolare il progetto di Carmela Covato intende misurarsi con le sfide introdotte dalle rivoluzioni avvenute nella ricerca storiografica, nella direzione di un costante impegno volto a

costruire un'occasione di raccordo fra l'attuale dibattito storiografico, la continua evoluzione del paradigma stesso della memoria storica e le testimonianze documentarie della vita scolastica del passato⁵.

Introducendo l'attività da lei svolta durante la direzione del Museo Storico della Didattica, la Covato sottolinea che

le caratteristiche cruciali del museo possono essere identificate secondo le seguenti coordinate: il legame ideale e reale con la storia italiana, la contestualità con l'Università di Roma Tre e il rapporto con il territorio. Da istituzione finalizzata alla crescita culturale degli insegnanti di scuola elementare dell'Italia unita, esso è ora rivolto ad un pubblico più esteso e si è trasformato in luogo della memoria educativa, pur conservando un ruolo importante nella formazione universitaria di tutti gli insegnanti e nella ricerca storico-scientifica⁶.

Le tre coordinate che guidano le attività intraprese durante la sua direzione qualificano il progetto museale della Covato supportato, tra l'altro, dal metodo storiografico che caratterizza i suoi studi e le sue ricerche e che da sempre è permeabile alle sollecitazioni prodotte dalle «nuove prospettive della ricerca storico-educativa»; prospettive inevitabilmente influenzate dalle novità tematiche, documentarie e metodologiche introdotte dal movimento annalista. La sua direzione assegna nuovo slancio al Museo di cui si comincia a parlare con continuità in conferenze, convegni e seminari – nazionali e internazionali – che affrontano i temi e i contenuti relativi al suo patrimonio: la storia della materialità educativa⁷, la storia dell'educazione di genere, la storia dell'infanzia, la

⁵ C. Covato, *Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 2, 2010, p. 3.

⁶ *Ibid.*, p. 1.

⁷ Su questo tema, fra gli altri, cfr. J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra IX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

storia delle emozioni; il rapporto tra indagine storica e narrazione, solo per citarne alcuni.

Com'è noto, la consistenza del patrimonio del Museo Storico della Didattica, si è sempre caratterizzata anche per la sua eterogeneità, comprendendo una ricca biblioteca ampliata nel tempo con numerose e significative acquisizioni documentarie⁸, afferenti alle tematiche del patrimonio museale relative alla pedagogia, alla didattica, all'educazione, alla letteratura per l'infanzia; una considerevole raccolta oggettistica e iconografica (arredi scolastici originali disegnati da Alessandro Marcucci; materiali di sviluppo e arredi scolastici provenienti dalla prima Casa dei Bambini di Maria Montessori; ceramiche e pitture di Duilio Cambellotti; abbecedari, pagelle, sillabari, quaderni; sussidi per l'insegnamento elementare della scrittura, della lettura e dell'aritmetica; alfabetieri, sussidi per l'insegnamento tecnico e della musica; giocattoli, bambole, burattini, marionette, teatrini e tanto altro ancora). Infine, un rilevante patrimonio archivistico relativo alla storia della scuola e delle istituzioni educative e alla produzione documentaria di grandi personalità di intellettuali del Novecento tra cui epistolari, carteggi, relazioni, diari, registri; la sezione archivistica comprende, inoltre, due preziosi Archivi: l'Archivio Giuseppe Lombardo Radice (o almeno una parte di esso) recentemente riordinato ed inventariato relativamente ai carteggi ma non ai lavori didattici e l'Archivio dell'Ente scuole per i contadini dell'Agro romano, che raccoglie importanti testimonianze relative alle azioni intraprese per contrastare la malaria e l'analfabetismo diffusi tra le popolazioni contadine del Lazio nei primi anni del Novecento; questa straordinaria impresa sanitaria, educativa e sociale è stata possibile grazie all'impegno e alla dedizione di un gruppo di scienziati, medici, intellettuali e artisti tra cui Sibilla Aleramo, Duilio Cambellotti, i coniugi Anna Fräentzel e Angelo Celli, Giovanni Cena, Alessandro Marcucci e Carlo Segre. A questa documentazione si aggiunge un consistente archivio fotografico (circa un migliaio di immagini) e da una nutrita sezione libraria sull'attività pedagogica e didattica realizzata nell'Agro romano e pontino⁹.

Durante la direzione museale di Carmela Covato è stata avviata anche una importante opera di digitalizzazione informatica che ha interessato gran parte del patrimonio archivistico; sono state altresì progettate e realizzate numerose mostre documentarie che hanno ottenuto il patrocinio di diversi Enti ed Istitu-

⁸ Tra le diverse acquisizioni, merita un cenno quella riguardante la biblioteca degli Istituti di Santa Maria in Aquiro in Roma, che risale al luglio 2002, comprendente una notevole raccolta di libri e oggetti scolastici appartenenti all'ISMA (Istituti di Santa Maria in Aquiro), ente educativo e di assistenza ai bisognosi nato dalla fusione di varie Eredità e Opere Pie romane sorte tra il XVI e il XIX secolo. Per ulteriori approfondimenti sulla struttura di assistenza e beneficenza Santa Maria in Aquiro si rimanda a: Ufficio d'Informazioni e Indicatore della Beneficenza (ed.), *Guida della Beneficenza in Roma*, Roma, Tipografia dell'Unione Coop. Editrice, 1907, p. 47 e pp. 129-131.

⁹ Per il dettaglio degli oggetti e del materiale didattico facenti parte del patrimonio del Museo Storico della Didattica si rimanda a Covato, *Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre*, cit., pp. 4-7.

zioni, tra cui il MIUR, il Comune e la Provincia di Roma, la Regione Lazio. Tra queste iniziative se ne segnalano alcune tra le più significative: *Trucci, trucci cavallucci... L'infanzia a Roma tra Otto e Novecento* realizzata a Roma presso Villa Torlonia dal 2 al 20 ottobre 2002¹⁰; in occasione del Convegno *Sviluppi attuali della ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori* svolto presso l'aula Magna del Rettorato dell'Università degli Studi Roma Tre, il 22 maggio 2003 è stata realizzata la mostra documentaria dal titolo *Dalle case dei bambini nel quartiere San Lorenzo alle scuole rurali nell'Agro romano*; dal 4 marzo al 25 aprile 2004 presso il Museo di Roma in Trastevere è stata realizzata la mostra *A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre* articolata in dodici sezioni tematiche; la mostra ha inteso proporre tracce, immagini e testimonianze in grado di far emergere la materialità educativa e i dispositivi pedagogici operanti nella complessa realtà romana del ventennio fascista¹¹.

Il 24 maggio 2005, presso l'allora Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, si è svolto il seminario di studio dal titolo *Ninna nanna delle dodici mamme. Ninne nanne, nenie e filastrocche nella storia dell'educazione* e, presso i locali del Museo Storico della Didattica, è stata inaugurata la mostra documentaria sullo stesso tema. Il 24 ottobre del 2005, in occasione del convegno *Apprendere con la biblioteca scolastica*, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione e dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Roma Tre, in collaborazione con il MIUR, il Museo ha inaugurato la mostra documentaria dal titolo *La biblioteca scolastica in Italia tra Ottocento e Novecento*, che ha inteso ricostruire sia il percorso storico-evolutivo delle biblioteche scolastiche e popolari fra Otto e Novecento sia la loro diffusione sul territorio italiano. La mostra ha previsto l'allestimento di cinque sezioni tematiche¹² ed è stata aperta al pubblico fino al 21 dicembre, registrando un alto numero di visitatori tra studiosi e scolaresche. Il 16 febbraio 2006 presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre, il Museo Storico della Didattica ha realizzato la giornata di studio e la mostra documentaria (rimasta aperta al pubblico fino al 28 febbraio) dal titolo *I Garibaldini dell'alfabeto. Anna e Angelo Celli, Giovanni Cena, Sibilla Aleramo, Duilio Cambellotti e Alessandro Marcucci*; l'evento – centrato sulla valorizzazione dell'Archivio Scuole per i contadini del Museo – ha rappresentato anche l'occasione per presentare il sito web del Museo Storico della Didattica realizzato dal Prof. Roberto Maragliano, responsabile del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive, e per rimarcare l'importanza delle tecnologie

¹⁰ G. Alatri, E. Ansovini, L. Cantatore (edd.), *Trucci, trucci Cavallucci... Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Roma, Fratelli Palombi, 2001.

¹¹ G. Alatri, L. Cantatore, C. Covato, G.C. De Feo (edd.), *A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre*, Roma, Fratelli Palombi, 2004.

¹² Covato, *Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre*, cit., p. 8.

digitali e di rete anche rispetto alla preservazione della memoria, al potenziamento della comunicazione e della ricerca¹³.

Durante il biennio 2005-2006 tutti gli eventi realizzati dal Museo Storico della Didattica “Mauro Laeng” condividono lo sforzo di moltiplicare le azioni indirizzate alla promozione e alla diffusione culturale; a tal fine vengono realizzate numerose iniziative, tra cui mostre, seminari didattici, presentazione di libri e dei/lle rispettivi/e autori/trici, visite guidate per alunni/e delle scuole di ogni ordine e grado¹⁴. Inoltre, nell’agosto 2006, si conclude un importante progetto di catalogazione informatizzata, affidato ad una ditta specializzata, che riguarda gran parte del patrimonio documentale dell’archivio dell’Ente per le scuole dei contadini dell’Agro Romano¹⁵.

A causa dei lavori di ristrutturazione che, a partire dal 2007, coinvolgono la sede della Facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre, comprendendo anche gli spazi dedicati al Museo Storico della Didattica, la realizzazione degli eventi museali viene sospesa.

L’impegno profuso da Carmela Covato come docente e direttrice del Museo ci restituisce la testimonianza di una straordinaria esperienza non solo educativa e culturale ma anche politica, caratterizzata dall’ intreccio continuo e costante tra riflessione teorica e pratica educativa; tra riflessione pedagogica e prassi metodologico-didattica. Una riflessione sistematica che risponde ad un progetto pedagogico organico, unitario e unificante; un itinerario pedagogico mai slegato dalla dimensione storica e sociale e sempre più ancorato alla «questione dell’elaborazione di un sapere capace di modificare gli individui nell’insieme dei rapporti sociali» e dunque di «una ricerca storica capace di esplicitare le implicazioni ideologiche e la funzione sociale da esse svolta all’interno dei vari contesti storico-culturali e nell’ambito delle istituzioni specificatamente destinate alla loro diffusione»¹⁶.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Per il dettaglio degli eventi organizzati dal Museo Storico della Didattica durante il biennio 2005-2006 si rimanda a Ead., *Il Museo Storico della Didattica “Mauro Laeng” dell’Università degli Studi Roma Tre*, cit., p. 7.

¹⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹⁶ Ead., *L’itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, p. 24.

Per Carmela Covato. Una testimonianza

Maria Vittoria Tessitore
University of Roma Tre (Italy)
mariavittoria.tessitore@gmail.com

For Carmela Covato. A testimony

ABSTRACT: The testimony of a more than forty years long friendship supported by continuous feminist awareness through parallel cultural interests and shared engagement in a public university system.

EET/TEE KEYWORDS: Carmela Covato; Friendship; Public engagement; Feminism; University.

Il legame che mi unisce a Carmela è l'amicizia.

Sono contenta di ripercorrere rapidamente lo spunto e le tappe della nostra amicizia. Lunga 45 anni e mai rallentata. Sono qui l'unica che non è stata legata istituzionalmente con il corso di studi di Pedagogia e poi di Scienze della Formazione, ma ho seguito la parabola di questa linea di studi durante le fasi di trasformazione anche epistemologica delle discipline prima incardinate nella Facoltà di Magistero. Ringrazio quindi tutti voi di avermi permesso di partecipare, e in particolare Lorenzo e Francesca con cui abbiamo condiviso tappe importanti di vita, di conoscenza e di affetti. Il mio grazie si estende alle altre "ulteriori" collaboratrici e collaboratori di Carmela, penso in particolare alle bravissime Chiara Meta e Chiara Lepri, con cui si instaura naturalmente una familiarità immediata, e il senso dell'*amicizia estesa*.

Ci siamo conosciute con Carmela nel 1977, quando io ero precaria di ritorno dopo esperienze di ricerca e insegnamento all'università negli Stati Uniti, e poi rituffata nell'Italia degli anni Settanta in quello che, a ragione, credevo essere il crogiuolo più significativo del paese: la scuola media e la scuola media superiore. Del tutto casualmente sono rimbalzata in modalità provvisoria nel vortice dell'accademia viaggiante – Napoli, Viterbo, e infine ritornata alla Facoltà di Magistero dove appena laureata ero stata per qualche anno assistente di letteratura angloamericana, per collaborare gomito a gomito con una delle migliori, a mio avviso certamente la migliore anglista dell'Università italiana, Vanna Gentili. Una amica, e una grande estimatrice di Carmela. Sono stati anni

di contestazione ma anche di rilettura e costruzione dell'edificio barcollante della fabbrica universitaria. Il sindacato CGIL era la nostra casa comune. Ci identificavamo come militanti della sinistra, e sentivamo che la nostra presenza politica si dovesse realizzare nella nostra professione di studiosi e studiose impegnati nell'insegnamento e nella ricerca. Già allora, la giovanissima Carmela, che allora si vestiva sempre di blu, era sostanzialmente autorevole, ai miei occhi impavida e disinvolta, forte della sua sapienza filosofica, capace di integrare le esigenze della istituzione universitaria con le sue molteplici articolazioni nella scena politica complessiva del paese.

Con il contributo di Carmela e non solo si manifestava in ambienti e scenari diversi il grande contributo formativo della pratica intellettuale di base marxista attivata nelle comunità di partito e di sindacato di quegli anni, la stessa che in parte si sarebbe riversata in una pratica didattica decisamente alternativa rispetto a quella che io avevo conosciuto negli anni della mia antica formazione nella Facoltà di Lettere degli anni Cinquanta.

Vivevamo da contemporanee la difficile stagione di costruzione del femminismo, l'attenzione alla storia personale per contribuire responsabilmente a una presa di coscienza collettiva. Partecipando alle molte manifestazioni per i diritti delle donne, e ai numerosi collettivi che si animavano in diverse situazioni di socialità, ma anche azzardando delle battaglie ancora troppo timide ma pensate, sulla discriminazione nel mondo del lavoro, anche quello dell'università.

Mi preme disegnare brevemente alcuni tratti della personalità di Carmela che la rendono una persona speciale, e che hanno qualificato la nostra amicizia. L'attenzione alla sua storia originariamente molto diversa dalla mia è per me affascinante. Modica, Sampieri, Pozzallo non sono solo i luoghi dell'origine ma hanno vissuto e vivono ancora con lei, persone e spazi, a dare un contributo essenziale alla sua vita sentimentale e intellettuale. E così il suo rapporto con il quartiere Prati, la casa a cui per anni si impegnava con intelligente ostinazione a dare un diverso assetto che era anche un posizionarsi suo rispetto al mondo. È la casa, come anche quella extraurbana di Cerveteri, che parla dei suoi splendori di genitori che Carmela mi ha dato occasione di conoscere, amare e apprezzare. Sono segni di generosità, regali di cui io sono profondamente grata a Carmela, così come lo sono alla lettura dei suoi scritti lucidi e illuminanti. Ed è per questo che sono contenta delle tante condivisioni che mi ha procurato Carmela, ed è per questo che provo anche un forte senso di partecipazione trovandola come oggi al centro di una festa intorno a lei.

Segnata da fiducia e confidenza la relazione di amicizia tra me e Carmela è per me un vero privilegio. Grazie.

Carmela Covato: amica e collega. Una testimonianza

Massimiliano Fiorucci
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

Carmela Covato: a friend and a colleague. A testimony

ABSTRACT: This contribution provides a brief testimony of the cordial friendship and close collaboration established in recent decades between the scholar and current rector of the University of Rome Tre, Massimiliano Fiorucci, and the historian of education Carmela Covato, recalling certain scenarios and events that have marked her activity in the Capitoline University.

EET/TEE KEYWORDS: Carmela Covato; Friendship; University of Roma Tre; History of Education; Academic engagement.

In questa giornata di celebrazione dell'impegno accademico e intellettuale di Carmela Covato, la mia sarà una testimonianza personale e amicale. Altri, anche più qualificati di me, interverranno analiticamente sul contributo scientifico di Carmela a partire dai suoi ambiti di studio privilegiati.

La mia conoscenza di Carmela Covato risale al lontano anno accademico 1986/1987 quando frequentai, da giovane studente, il primo anno del Corso di Laurea in Pedagogia. Ho avuto la fortuna di frequentare alcuni seminari da lei tenuti nell'ambito del Corso di Pedagogia generale svolto in quell'anno dal prof. Bruno Bellerate, con il quale Carmela in quegli anni collaborava.

Subito mi colpirono di lei alcuni tratti: il rigore, la chiarezza espositiva, la profondità di analisi, la capacità critica, la vasta cultura, la lucidità "politica" e la perfetta esposizione linguistica al punto che, spesso, parlando della professoressa Covato con molti colleghi si usa dire che quando interviene anche in una riunione dipartimentale parla come un libro stampato. Si tratta di caratteristiche che ho avuto modo di apprezzare sempre di più negli anni. Perché poi i nostri percorsi si sono intrecciati e incrociati a lungo avendo avuto la fortuna di collaborare con lei a tante entusiasmanti iniziative culturali, formative e gestionali: dal Museo storico della didattica "Mauro Laeng" oggi Museo della Scuola

e dell'educazione (MuSEd) al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, dal dottorato di ricerca in Pedagogia al Dipartimento di Scienze della Formazione sino all'esperienza comune di partecipazione al Senato Accademico.

Oltre al rigoroso e innovativo impegno scientifico di cui scriveranno altri, Carmela Covato, infatti, ha rivestito importanti ruoli istituzionali all'interno dell'Università degli Studi Roma Tre.

Carmela Covato è stata Direttrice del Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre dal 2002 al 2012. Quello che oggi è il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" – la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia, della scuola e dell'educazione il cui nucleo originario risale al 1874, deve molto al contributo e all'impegno di Carmela Covato che, con la sua competenza e la sua ostinazione, ha consentito a questa prestigiosa istituzione di crescere e diventare sempre più un punto di riferimento per gli studiosi di storia della scuola, dell'educazione e della pedagogia. Oggi il MuSEd è una realtà viva di ricerca e sperimentazione storico-educativa, un grande contenitore di oggetti, documenti, esperienze ed emozioni che si arricchisce di giorno in giorno.

Carmela Covato è stata, inoltre, componente del Senato Accademico dell'Università degli Studi Roma Tre dal 1995 al 1997 e, successivamente, dal 2013 al 2019. Ha svolto questo ruolo in due momenti diversi con grandissimo impegno, contribuendo alla crescita dell'Ateneo che oggi festeggia i suoi primi trenta anni.

Non meno importante è stato il suo impegno didattico e organizzativo come Vice-presidente del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Roma Tre dal 1995 al 1997 e dal 2013 al 2016. Anche parte di questa esperienza l'abbiamo condivisa garantendo qualità crescente ad uno dei Corsi di studio trainanti del Dipartimento di Scienze della Formazione, favorendo una gestione dialogica e partecipata del Corso sempre attenta alle esigenze di studentesse e studenti in un mondo dell'educazione in continuo cambiamento.

Sul piano della gestione della ricerca, Carmela è stata, nel nostro Ateneo, Coordinatrice del Dottorato di ricerca in Pedagogia dal 2004 al 2007 e, successivamente, Direttrice della Scuola dottorale in Pedagogia e Servizio sociale (dal 2007 al 2010). Non posso dimenticare questa entusiasmante fase del nostro comune impegno per garantire ai giovani ricercatori in formazione un percorso rigoroso e solido, un luogo di discussione e dibattito, uno spazio di crescita per le nuove leve che ha favorito il passaggio da una fase di formazione alla ricerca più ingenua a percorsi di crescita culturale e scientifica sempre più strutturati ma anche di ampio respiro.

Più recentemente, ho avuto la fortuna e l'opportunità di poter svolgere il mio ruolo di Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione potendo contare sul sostegno di Carmela Covato come Vice-direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dal 2017 in poi. Era per me un'esperienza nuova ed emozionante che ho potuto svolgere

grazie al continuo sostegno culturale, politico ma anche amicale e affettivo di Carmela. Credo di poter dire che insieme abbiamo consentito al Dipartimento di Scienze della Formazione di crescere e diventare quello che è oggi: un punto di riferimento nazionale e non solo nel campo delle scienze dell'educazione. Abbiamo condiviso scelte e modalità di gestione, abbiamo pensato e organizzato molte iniziative e siamo riusciti a garantire un significativo incremento dei docenti e dei ricercatori nel campo delle Scienze della Formazione.

Sui suoi studi si esprimeranno altri ma voglio solo ringraziare Carmela per il suo impegno militante e scientifico su temi oggi cruciali quali gli studi di genere, che oggi sono sempre più al centro della nostra attenzione. Su questi argomenti siamo in grande ritardo come Paese ma senza l'impegno di studiose come Carmela Covato, sin dagli anni Ottanta e Novanta, la situazione sarebbe molto più drammatica.

La prof.ssa Carmela Covato, inoltre, è riuscita a costruire uno straordinario gruppo di ricercatrici e ricercatori nel campo della storia dell'educazione, della scuola, della pedagogia e della letteratura per l'infanzia che rappresenta un punto di riferimento per il Paese. Un gruppo numeroso, coeso e particolarmente qualificato che solo una *Maestra* poteva riuscire a mettere insieme. Studiose e studiosi che lavorano insieme ma che hanno la fortuna di vivere il loro rapporto anche in termini di amicizia.

Sul tema dell'amicizia voglio concludere e voglio soprattutto ringraziare Carmela Covato per il dono dell'amicizia di cui mi ha onorato in tutti questi anni: un'amicizia vera, profonda, gratuita, disinteressata. Come ci ha insegnato Marco Tullio Cicerone: «le vere amicizie sono eterne».

Grazie Carmela.

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The Images of the Ukrainian Teachers of the Early 20th Century (after materials of obituaries in pedagogical journals)

Oleksandr Mikhno
Pedagogical Museum of Ukraine
Pedagogical Source Studies and
Biographies Department
Kyiv (Ukraine)
pedmuz@gmail.com

ABSTRACT: Obituaries to teachers, published in Ukrainian pedagogical journals of the beginning of XX century: «Svitlo» (Kyiv, 1910-1914), «Vilna Ukrainska Shkola» (Kyiv, 1917-1920), «Prosvitianyyn-kooperator» (Romny, 1919-1920) are analyzed in the article. It is revealed that the majority of obituaries are devoted to unknown or little-known teachers, who appear in the texts of obituaries as models for inheritance, as moral guidelines for the entire teacher community. It was cleared that honoring the memory of teachers in the form of obituaries was a national trend in Ukraine in the early twentieth century, a sign of the formation of corporate culture of Ukrainian teachers. It was argued that the commemoration of colleagues in the form of obituaries indicates the solidarity of Ukrainian teachers on the basis of moral values and is a marker of mentality of the teachers' community as a micro society of Ukrainian society of early twentieth century. Prospective directions for further research on obituaries have been proposed.

EET/TEE KEYWORDS: Obituary; Pedagogical journal; Ukrainian teacher; Biography; Ukraine; XX Century.

Introduction

Attitude toward the dead is one of the main characteristics of any society. Among the practices that ensure the functioning of collective memory, respect for the dead occupies a special place. In European culture, the reflexion of death that emerged in the Renaissance developed specifically in the academic obituaries of the late nineteenth and early twentieth centuries. They turned out not so much as «a word about the dead» as the space of discourse about the scientific community and its living representatives. And this is not coincidental,

because the scientific community, which is forging an identity around tradition, which is identified mainly by the names of its prominent representatives, is sensitive to the practices of preserving and transmitting memory through the taking in of forefathers.

This applies in full measure to the teaching community: teachers, education officials, and educational scholars. In this context, it is interesting to see the results of the research conducted by Italian scientists Anna Ascenzi and Roberto Sani “*Oscuri martiri, eroi del dovere*”. *Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistral nel primo secolo dell’Italia unita (1861-1961)*¹. By examining the obituaries, authors reconstruct the evolution of the image of the teacher at different historical stages and in the light of different ideological, political and cultural contexts, as well as examine the role of education and school in the development of national identity and the values of citizenship at different stages of Italy’s history. We would like to point out that the book by A. Ascenzi and R. Sani has aroused considerable interest of the scientific community, which responded to it with several extensive reviews: Maria Helena Camara Bastos², Michel Ostenc³, Chiara Venturelli⁴. We can say that the study of Anna Ascenzi and Roberto Sani became a kind of methodological reference point for us, in particular, it prompted us to analyze obituaries according to the historical-chronological principle. But we are not talking about a mechanistic consequence, because the history of Italy and the history of Ukraine are very different. Unlike Italy, Ukraine did not have independence for a long time and throughout the entire twentieth century the Ukrainian lands were part of other states: the Russian Empire and the totalitarian Soviet Union. The very absence of statehood had a significant impact on the development of Ukrainian education in the early twentieth century and the formation of the identity of the Ukrainian teacher of the period. This was also reflected in the texts of obituaries, which were published in pedagogical periodicals.

¹ A. Ascenzi, R. Sani, “*Oscuri martiri, eroi del dovere*”. *Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistral nel primo secolo dell’Italia unita (1861-1961)*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

² M.H.C. Bastos, *Construção de identidades: discente e docentes - Identities of construction: students and teachers*, «Revista História Da Educação», vol. 20, n. 49, 2016, pp. 279-285. Available at <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/63902>> (last access: 04.09.2022).

³ M. Ostenc, *Review of “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)*, by A. Ascenzi & R. Sani, «Archives de Sciences Sociales Des Religions», vol. 62, n. 180, 2017, pp. 262-263. Available at: <<https://www.jstor.org/stable/26612710>> (last access: 04.09.2022).

⁴ C. Venturelli, Anna Ascenzi, Roberto 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’Italia unita (1861-1961)*, Milano, FrancoAngeli, 2016, «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», vol. 11, n. 3, 2016, pp. 147-149.

Objective: to reconstruct the images of Ukrainian teachers on the basis of the analysis of obituaries in Ukrainian pedagogical journals of the early twentieth century.

As a methodological matrix we used methodological approaches characterized by historical modeling and reconstruction of the past: the source-based approach (identification, systematization and analysis of sources – Ukrainian pedagogical journals of the early twentieth century), historical-chronological approach (review of obituaries in the context of socio-economic and socio-political changes), micro-historical approach (used to analyze the texts of obituaries, when we look at the individual and the specific, reflected in a particular text, we identify the general, significant, and universal for the necrologies of the early twentieth century), regional approach (by engaging the obituaries from regional educational journals, we were able to show this practice of inscription of the deceased educators on a nationwide scale), narrative approach (used as an algorithm that allows you to present a single history – obituaries to teachers – against the background of the general history of education).

In Ukraine, the practice of honoring deceased educators began at the beginning of the twentieth century. Three stages can be schematically summarized as follows: 1) an obituary in a teacher's periodical immediately after the death of the teacher, 2) a public memorial evening (in the public domain or among a group of teachers) and 3) a collection of remembrances of the deceased. This was a single process where each successive stage was preceded by the previous ones. It should be noted that such an algorithm of memorialization was used after the deaths of famous educators.

We will consider the initial phase in more detail, namely the obituaries in early twentieth-century Ukrainian educational journals: «Svitlo» (Kyiv, 1910-1914), «Vilna Ukrainska Shkola» (Kyiv, 1917-1920), «Prosvitianyyn-kooperator» (Romny, 1919-1920). In total, we found 23 obituaries in these journals. Before analyzing them, we should note that the obituary is a small text, produced according to a traditional scheme, which contains a short biography of the deceased, a description of his services to society, awards, and an expression of feelings of grief. The aim of the obituary is to provide information about the deceased and to express feelings of grief. But the obituary is not just a presentation of the circumstances of the life of a loved one, but also an assessment of someone's life in the form of a short biography. And the evaluation factor is the element that distinguishes the obituary from the standard notification of death, which often included only the dates of birth and death and information about the time and place of the funeral.

Detailed obituaries in pedagogical journals are not limited to purely informational function; they more deeply analyze the contribution of the deceased to the development of pedagogical science and schooling, provide more biographical data, and contain more information about the everyday life of teachers.

Pic. 1. The cover of the journal «Svitlo», 1911, n. 3 (Pedagogical Museum of Ukraine, Kyiv)



«Svitlo» [«Light»] was the first official Ukrainian pedagogical journal. It was published in Kyiv in 1910-1914 and played an important role in the consolidation of Ukrainian educators and public figures before the idea of a national school. It was a rostrum for discussing ways to develop national education, a platform for the formation of Ukrainian methodological science. The journal «Svitlo» presents the concept of the future of the Ukrainian national school, in particular, it tries to analyze the fundamental theoretical and methodological problems of its development, such as the definition of the goal, objectives, methods, forms, structure, etc.

The journal drew together all of the leading Ukrainian educators of the early twentieth century. It is a valuable source for the history of Ukrainian education and pedagogical biography.

Obituaries in the journal «Svitlo» (Kyiv, 1910-1914)

In addition to biographical information, the authors of the obituaries paid attention to the personal qualities of those whom they were dedicated to. The obituaries of the educator summarized the activities of the deceased and evaluated them in terms of accepted educational norms and principles. Obituaries provide an opportunity to see the principles of interaction with colleagues and students, views on the profession, the purpose of the teacher, an assessment of his or her moral and professional qualities, and other components of corporate culture that are widespread among educators.

A good example of such an obituary is the text by the Ukrainian public and political leader, literary critic, literary historian Serhiy Yefremov (1876-1939), dedicated to Grigory Sherstyuk (1882-1911), his colleague, «comrade-friend», «a teacher by vocation, a teacher by nature and character»⁵.

Serhiy Yefremov begins his obituary with «a resounding commemoration of the Spiritual Head of «Svitlo» and the most outstanding of its members»⁶ and very figuratively and penetratingly argues for the necessity of commemorating the memory of its predecessors. He says that even after people's death «their work still lives on, having been transformed in accordance with the new circumstances, and that this immortal work, the unharmed portions of the human energy once expended, will be used by generations long after they die: the spirit of the worker will be hanging over them»⁷.

Further, the author of the obituary provides some facts about Grigory Sherstyuk's biography, emphasizing his tireless energy and calling him «the soul of Svitlo», «a valuable, harmonious person», «a person primarily engaged in the living activity», «a tireless worker», «a coach and teacher of the Ukrainian culture», «a generous citizen»⁸.

An important feature of the obituary is that S. Efremov records the place of the deceased in the history of Ukrainian education and schooling: «Sherstyuk's name will be associated for a long time with the first measures for the benefit of our native school, pedagogical literature, and especially the first in Ukraine Naddnipyrianska pedagogical journal»⁹. Note that the author of the obituary mentions the reason and, at the same time, the goal that Grigory Sherstyuk was wielding as the initiator of the creation and the first head editor of Svitlo: «All the time he was thinking about creating a wider audience, before whom he could present ideas dear to him»¹⁰.

⁵ S. Yefremov, *Dusha «Svitla». Pamiati tovarysha-druha* [The soul of «Svitlo». In memory of a comrade-friend], «Svitlo», Lystopad, 1911, pp. 3-6.

⁶ *Ibid.*, p. 3.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

The value of any obituary, including this one, is that its author is a person who knew the deceased intimately – a colleague, a friend, a student. Obituaries also often include personal arguments about the deceased, which confirm this or that picture of him. For example, Serhiy Yefremov mentions such a feature of Sherstyuk as his firm adherence to his ideals and beliefs: «Ukrainianism was his life, and I have not seen, I do not know of any instances where Grigory Pilipovich's firm conviction would have been shaken, even if only for a twinkle, even he became frustrated about his native cause in his thoughts»¹¹.

The obituary of Grigory Sherstyuk's obituary is not only a manifestation of sorrow, gratitude and friendly feelings, but also demonstrates a high scientific ethics, the academic culture of interdisciplinary relations in the current Ukrainian scientific and pedagogical community, which was characterized by mutual support, mutual assistance, and generous appreciation of colleagues.

We can add that the resolution of the Supreme Council of Ukraine «About the commemoration of anniversaries and anniversaries in 2022-2023» 130 years from the date of Grigory Sherstyuk's birth will be celebrated at the state level. We consider it significant and symbolic that in commemoration of Sherstyuk's memory, the first mention was the obituary in his creation – the journal «Svitlo». Moreover, in our opinion, this is evidence of the rare tradition of honoring the dead teachers and is a reflection of the current official policy of remembrance in Ukraine, which, as we can see, is based mainly on obituaries.

In addition to the obituary of Grigory Sherstyuk, the journal «Svitlo» published obituaries of prominent Ukrainian educators such as Pavlo Zhitetsky (1837-1911) and Yakiv Shulgin (1851-1911). These are just descriptions of their places of work, a brief analysis of their main scientific and pedagogical works, and their contribution to the development of Ukrainian science. However, only 3 out of 9 obituaries from the journal «Svitlo» are dedicated to the famous teachers, while the remaining 6 are devoted to the unknown. Moreover, these are also relevant texts which are evidence of the development of the obituary genre in Ukraine in the early twentieth century as well as the high corporate culture of Ukrainian teaching at that time. For example, the obituary to the teacher from Zaporizhzhya Dmytro Sygarevich (1870-1914) begins with the author's warm recollection of his acquaintance with his neighbor and their plans to travel together to the west of Ukraine – to Volyn. Here is a strong, but powerful characteristic of Dmytro Sygarevich as a teacher: «...he is standing in front of our eyes like a living person – lively, nervous, fascinated by his native work», «a talented lecturer who was able to fascinate students extraordinarily with his lectures on history, a good friend of children»¹². The obituary also gives a detailed biography of Sygarevich as a teacher. Further in the obituary is detailed biography of Sygarevich: his work at various educational institutions

¹¹ *Ibid.*

¹² D.D., D.D. *Syharevych*, «Svitlo», Berezen-kviten, 1914, p. 98.

in Odesa and Zaporizhzhya and peculiarities of his methodology of teaching history, which included the organization of excursions for students, as well as excavations of steppe graves. Thus, the obituary not only contains facts about the life of this common Ukrainian teacher, but also provides important information about the history of education, in particular about the specifics of history teaching at the beginning of the twentieth century.

The obituary of the teacher Mykola Khaletsky (1888-1912) includes an interesting fact about the fact that at the beginning of the twentieth century some Ukrainian teachers had nicknames, which their colleagues called them. For example, M. Khaletsky was nicknamed «chair» because he was highly educated, «always anxious and with books in hand, lively and energetic»¹³.

Another interesting example is the collective obituary titled «Instead of a Wreath» dedicated to common teachers Semen Ivakhnenko (1889-1912) and Grigory Manchuk (1891-1912). As for the personalities in the obituary, we can only read their names and dates of life and understand from the text what they were like. Two teachers died quite young, one might say, very early: Semen Ivakhnenko was only 23 years old, and Grigory Manchuk – only 21.

The author of the obituary, who signed it with a cryptonym S. B-ko, writes: They did not have a long time to teach, but even in that short time they earned a warm love of the children and villagers where they worked, and of their comrades for their kind love of their native land»¹⁴. Before saying a word about the deceased, the author describes the current state of Ukrainian schools and focuses on the main problem: «Being thoughtful and respectful of their work in their native school, every teacher is forced to face the rock that stands in the way of the children's soul at the school door and that is called not the native language»¹⁵. Further, speaking about S. Ivakhnenko, he says that he, having taught in Ichni of Chernigiv region for about four years, «bravely and openly, with the fervor of a young neophyte» was waking up «the national awareness in local people»¹⁶.

G. Manchuk was a teacher for no more than two years and did not manage to show himself clearly as an advocate of the Ukrainian school. But, as noted in the obituary, «he always had a deep love for his native land, for its songs, language and customs»¹⁷. According to his friends, they never heard empty talk about patriotism from him,

and only after on his last way, he had ordered his mother to put the Gospel next to Kobzar [*a book of poems by the Ukrainian national poet Taras Shevchenko – O.Mikhno*] in his coffin several hours before his death, did they understand the immense power of love for

¹³ M.Z., M.H. Khaletskyi, «Svitlo», Hrudn, 1912, p. 63.

¹⁴ S. V-ko, *Zamist vinka* [Instead of a wreath], «Svitlo», Kviten, 1912, p. 46.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 47.

Pic. 2. The cover of the journal «Vilna Ukrainska Shkola», 1917, n. 1 (Pedagogical Museum of Ukraine, Kyiv)



«Vilna Ukrainska Shkola» [«Free Ukrainian School»] is an educational and public-political journal; the body of the All-Ukrainian Teachers' Union. It was published in Kyiv from November 1917 to June 1920; it was the follower of the pedagogical ideology of the journal «Svitlo». The activity of the Vilna Ukrainska Shkola was aimed at creating a national system of education in Ukraine and rebuilding it on the basis of European pedagogy. The journal was banned during the Soviet period.

It is a valuable source of information on the history of education in Ukraine: pedagogical biographies (biographical information, peculiarities of activity of famous, little known or unknown teachers); different types of educational institutions in the regions of Ukraine; educational literature; regulatory documents as a reflection of the activities of the governing bodies of education, government, etc.

his native land and for its great singer, which he had been hiding from dirt so jealously in his young heart¹⁸.

The obituary concludes in a very friendly way: «I wish the earth blossom for you, dear young people, and may your pure, true love for the native people open eyes and wake up the heart of the indifferent»¹⁹.

In our opinion, this obituary to ordinary teachers demonstrates that at the beginning of the twentieth century, when the Ukrainian national school with teaching in the native language was being established, they greatly valued everyone who implemented the Ukrainian national idea, and considered it necessary to support and encourage their fellow thinkers. And they were quite right, because this attitude toward colleagues formed the corporate culture of Ukrainian teaching and thus, we assume, brought more and more educated people into Ukraine.

As for the style of the obituary, it is, without a doubt, a publicistic style, even if it is open to expressive manifestations, as we have demonstrated above.

Obituaries in the journals of the period of the Ukrainian Revolution of 1917-1921: «Vilna Ukrainska Shkola» (Kyiv, 1917-1920), «Prosvitianyn-kooperator» (Romny, 1919-1920)

An obituary, like no other document, allows you to feel the spirit of the time, the spirit of the day. Why? Because the obituary is written immediately after death. Written by the contemporary of the deceased, as a rule, by those who knew him well, saw him in various life situations. In necrology, the time is somehow concentrated, condensed, on the one hand, by the dates of birth and death, the period of active life of the deceased, and on the other hand, by historical, political, social circumstances in which the deceased lived and created. Sometimes this time is broadened, when it comes to the creative interests and scientific interests of the deceased, but more often it is narrowed, limited by the above-mentioned circumstances. The most important thing is that the obituary describes not just historical events but also the way they influenced the people, their choice, their choice to join the national school, as far as the period of the Ukrainian revolution of 1917-1921 is concerned. This time in the history of Ukraine is also called the period of the liberation struggle for independence, which, unfortunately, ended in defeat. Nowadays, during the Russian-Ukrainian war, many Ukrainians remember their history and believe that today's war is a continuation of the struggle for the independence of Ukraine in 1917-1921.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

Рис. 3. The cover of the journal «Prosvitianyn-kooperator», 1919, n. 4 (Pedagogical Museum of Ukraine, Kyiv)



«Prosvitianyn-kooperator» [«Enlightener-cooperator»] was a cooperative cultural and educational journal that published articles on cultural, educational, and economic subjects. It was published from May 1919 to February 1920 by the same association «Prosvitianyn-kooperator» which operated in the city of Romny, Poltava region (now the Sumy region). There was a message of the journal on the title page: «In unity is strength; knowledge is strength». The journal had a special place in the Ukrainian period of the first quarter of the XX century because it was the edition that combined educational, cultural, economic and business themes. «Prosvitianyn-kooperator» vividly depicts the cultural and economic processes in Ukraine during the Ukrainian Revolution of 1917-1921. It is a valuable source for the history of education and cooperation.

It is interesting (and important) that obituaries of that time confirm this idea. For example, we found 14 obituaries in the journals «Vilna Ukrainska Shkola» (Kyiv, 1917-1920) and the «Prosvitianyyn-Kooperator» (Romny, 1919-1920). There were five obituaries dedicated to prominent Ukrainian educators: Borys Doroshkevich (1881-1918), Ivan Steshenko (1873-1918), Fedir Matushevskiy (1871-1919), Volodymyr Naumenko (1852-1919), Kostyantyn Shirotskiy (1886-1919). The other nine names are unknown, common Ukrainian teachers the memories about whom have survived only in obituaries: Stepanyda Karaskevych-Yushchenkova (1863-1917), Olga Samilenko (? -1918), Borys Babych (?-1919), Ivan Vasylenko (1861-1919), Ivan Havrysh (1883-1919), Eumen Gardetskyi (1843-1919), Dmytro Lysenko (1875-1919), Anton Pinchuk (1885-1919), Yuhim Schyrytsia (1890-1919). An analysis of the texts of the obituaries shows that the lives of all 14 ended tragically: all of them died because of difficult living conditions, illness and poor health. And seven teachers were shot dead as a result of the terror, when the enemy came to the Ukrainian land, the occupant, for whom, as it is now, everything Ukrainian, especially culture and education, was alien, incomprehensible, and had to be destroyed. It is impossible to read the lines of obituaries without emotion

he was arrested two times and was killed by a savage bullet in the darkness of the night without a trial. With great difficulty, his family asked for his body and in the dark night on a dusky autumn day – gave his ashes to the earth²⁰. He was arrested by the Red Army. They took him to the station (Novomirgorod station) allegedly for talks with the «squad headquarters» and finished with him on the way²¹; [...] When Trypillia [*a village in Kyiv region – O. Mikhno*] was occupied by the Bolsheviks after Easter, Gavrysh, as the ideological enemy of Bolshevism, fled from Trypillia and went to the marshes; two weeks later (on Trinity Day)... Havrysh was shot on 9 June (at night on 10) of the year. His body was not found²².

The above quotations are from obituaries to ordinary Ukrainian teachers who were murdered by the Russian military. But the Bolsheviks purposefully killed prominent Ukrainian teachers: on 31 February 1918 Ivan Steshenko, the minister of education of the Ukrainian State in January and February 1918 was murdered in Poltava²³, and on 8 June 1919 Vladimir Naumenko, a Ukrainian teacher, director of the Pedagogical Museum in 1917 was shot in Kyiv²⁴. We can therefore conclude that the Bolsheviks targeted Ukrainian teachers, considering the creation of a Ukrainian national school a danger to themselves.

²⁰ I.M. Vasylenko, «Prosvitianyyn-kooperator», n. 15, 1919, p. 42.

²¹ M. Zerov, *Zhertvy chervonohoteroru: A.A. Pinchuk* [Victims of the Red Terror: A.A. Pinchuk], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, p. 70.

²² *Zhertvy chervonohoteroru: I.A. Havrysh* [Victims of the Red Terror: I.A. Havrysh], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, p. 66.

²³ L. Biletskyi, *Ivan Steshenko*, «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1, 1918-1919, p. 1.

²⁴ V. Miiakovskiy, *Zhertvy chervonohoteroru: V.P. Naumenko* [Victims of the Red Terror: V.P. Naumenko], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, p. 66.

The obituaries to the teachers who were executed begin with this very fact: the date of the shooting. The text of the obituary further describes the life of the teacher in detail, his activity and contribution to the formation and development of Ukrainian education, which was the main reason for the shooting.

Obituaries to known and unknown educators vary in scope, but what they have in common is a tone of grief and emphasis on the importance of the teacher, regardless of whether this work was of national or regional level. The teacher's performance is evaluated on a daily basis, usually with emotional sentences. They are submitted in the form of a table.

Table 1. Evaluation of the teacher's activity in the obituaries of the early twentieth century

Name and surname of the teacher	The teacher's activity assessment
Stepanyda Karaskevych-Yushchenkova (1863-1917)	«has sincere respect of students and teachers» ²⁵
Olga Samiilenko (?-1918)	«She taught in public schools in the Poltava region and the Volyn region for more than 36 years» and «she gave her life for the education of the people without having a family of her own» ²⁶
Ivan Steshenko (1873-1918)	«One of the first Ukrainian politicians who resolutely raised the issue of Ukraine's statehood and its own national school», «he gave his life for the people to be able to educate their national pride» ²⁷
Borys Babych (?-1919)	«A honest and brave worker of the people's education» ²⁸
Borys Doroshkevych (1881-1918)	«wrote articles on secondary school and rural public education» ²⁹
Ivan Vasylenko (1861-1919)	«he worked as a teacher for 28 years - the term which not all teachers can bear», «a generous citizen» ³⁰
Ivan Havrysh (1883-1919)	«he gained great popularity and authority among the population» ³¹

²⁵ S. Smolynskyi, St. St. Karaskevych-Yushchenkova, «Vilna Ukrainska Shkola», n. 2, 1918-1919, p. 119.

²⁶ A.V., Uchytelka O.M. Samiilenko (nekroloh) [Teacher O.M. Samiilenko (obituary)], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 10, 1918, p. 355.

²⁷ Biletskyi, Ivan Steshenko, cit., p. 3.

²⁸ Zhertvy chervonoho teroru: Borys Babych [Victims of the Red Terror: Borys Babych], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, p. 65.

²⁹ Smert B.K. Doroshkevycha [The death of B.K. Doroshkevich], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 2, 1918-1919, p. 119.

³⁰ I.M. Vasylenko, cit., p. 42.

³¹ Zhertvy chervonoho teroru: I.A. Havrysh, cit., p. 66.

Eumen Gardetskyi (1843-1919)	«a little pioneer of the Ukrainian people's will» ³²
Dmytro Lysenko (1875-1919)	«He honestly fulfilled his work, highlighting a broad time of cultural development of the native people» ³³
Fedir Matushevskyi (1871-1919)	«A pedagogue in the best sense of the word, a pedagogue who approached the child's soul with great care and delicacy and knew how to pick up the right strings in it and influence it in such a way that the good attitudes of a person's disposition would be developed and bad ones would be soothed» ³⁴
Volodymyr Naumenko (1852-1919)	«His pedagogical skill and the methodology he himself had developed gave him the qualities that attracted his students to him and induced them to respect him» ³⁵
Anton Pinchuk (1885-1919)	«an honest and pure man, with strong convictions and a clear course of civic work» ³⁶
Kostyantyn Shyrotskyi (1886-1919)	«a scholar with tremendous diligence and an original scientific outlook», «a great citizen of Ukraine» ³⁷
Yuhim Shchyrytsia (1890-1919)	«With his gentle, charming smile on his face, his sensitive, trustworthy word, he gave the impression of a cultural worker, a typical teacher» ³⁸

Despite the fact that the personality of the teacher and his human qualities are extremely important in the educational process, the obituaries do not include such information or they are very laconic: «serene spirit»³⁹, «clear soul and a pure heart»⁴⁰, «a sweet, gentle, crystal-clear man»⁴¹, «personal mental qualities – friendliness, tenderness, equality, tranquility»⁴², «a humane and very tolerant person»⁴³. The obituary to Kostyantyn Shyrotskyi (1886-1919), from which the pedagogue is seen as a living person, is an exception:

Shyrotskyi left a very bright, pleasant feeling in the soul of everyone who had the pleasure of being close to him... He was extremely careful in his approach to everyone, looking for the person in him first. Because of this no one ever saw Shyrotskyi irritated or angry, no one

³² M.M., E.M. *Hardetskyi*, cit., p. 18.

³³ D.M. *Lysenko*, cit., p. 42.

³⁴ *Matushevskyi*, «Vilna Ukrainska Shkola», n. 4-5, 1919-1920, pp. 166-167.

³⁵ *Miiakovskiyi*, *Zhertvy chervonohoteroru*: V.P. *Naumenko*, cit., p. 66-67.

³⁶ *Zero*, *Zhertvy chervonohoteroru*: A.A. *Pinchuk*, cit., p. 70.

³⁷ O. Doroshkevych, *Prof. Kost Shyrotskyi*, «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, pp. 62-63.

³⁸ *Zhertvy chervonohoteroru*: *Yukhym Shchyrytsia* [Victims of the Red Terror: *Yukhym Shchyrytsia*], «Vilna Ukrainska Shkola», n. 1-3, 1919-1920, pp. 71-72.

³⁹ *Smolinskyi*, *St. St. Karaskevych-Yushchenkova*, cit., p. 119.

⁴⁰ M.M., E.M. *Hardetskyi*, cit., p. 18.

⁴¹ F.P. *Matushevskyi*, cit., p. 167.

⁴² *Miiakovskiyi*, *Zhertvy chervonohoteroru*: V.P. *Naumenko*, cit., p. 67.

⁴³ *Zero*, *Zhertvy chervonohoteroru*: A.A. *Pinchuk*, cit., p. 70.

heard his swear, bitter or unfriendly words. Everyone who turned to him for some kind of help, came out of his place highly enchanted with the gentlemanly attitude of the deceased, fully satisfied with his wishes. And a strong desire to help others, to please them in some way disarmed people, even those of a dry, formal disposition⁴⁴.

The obituary begins with such warm and generous words. Further, it is briefly mentioned in the text that K. Shyrotskyi graduated from the St. Petersburg University and after the trip to Italy in 1915, he began to teach at this university. During the Ukrainian Revolution of 1917-1921 he returned to Ukraine and worked as a professor at the Kamyanets State University from 1918. A large part of the obituary is a list of scientific works by K. Shyrotskyi on the history of Ukrainian culture. The scientific and pedagogical activity of the deceased is summarized in great detail at the end of the obituary:

Shyrotskyi suggested one idea in his works: independence of Ukrainian culture in its past from the influence of Moscow and its closer relations with the West (mainly with Bulgaria, Moldavia, Poland as mediating countries); Ukrainian culture, especially art, in K. Shyrotskyi's opinion, had fully independent foundations which placed it on the same level with the glorious cultures of Europe⁴⁵.

A significant place in the obituaries to Ukrainian teachers is taken by information about other kinds of activities besides the teaching profession. This can be explained by the fact that a fundamental change was taking place during this period in the history of Ukraine and, in particular, in the history of Ukrainian education, and the Ukrainian national school with the Ukrainian language of instruction was actively developing. Ukrainian teachers took an active part in these processes, combining teaching with scientific, literary, journalistic, civic and political activities. The types of activities of Ukrainian teachers are summarized in Table 2.

Table 2. Types of Activities of Ukrainian Teachers at the Early XX Century

Name of the teacher	Types of activity				
	Scientific	Writer's	Public	Journalistic	Political
S. Karaskevych-Yushchenkova		+	+		
O. Samilenko					+
I. Steshenko	+	+	+		+
B. Babych			+		+
B. Doroshkevich				+	

⁴⁴ Doroshkevych, *Prof. KostShyrotskyi*, cit., p. 62.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 63.

I. Vasylenko			+		+
I. Havrysh					+
E.Gardetskyi			+		
D.Lysenko			+		
F.Matushevskyi	+		+	+	+
V. Naumenko	+		+	+	
A. Pinchuk			+		
K. Shyrotskyi	+				
Yu. Schyrytsia			+		+

As we can see, apart from pedagogical activity, almost all Ukrainian teachers took an active part in public life, and the majority were engaged in political activity (and some, such as Borys Babych, were elected to the first national parliament, the Ukrainian Central Council⁴⁶). But first of all they were teachers, the teaching profession was the basis for other areas of activity, in which they proved themselves to be the implementers of the ideas and aspirations of the teaching community.

Conclusion

At the beginning of the XX century there were several pedagogical journals in Ukraine which regularly published obituaries to teachers. The journals «Svitlo» (1910-1914) and «Vilna Ukrainka Shkola» (1917-1920) were published in Kyiv and distributed to all regions of Ukraine. The journal «Prosvityanin-koooperator» (1919-1920) was published in the small town of Romny (now Sumy region) and had a regional significance. But all of these publications published obituaries, which provides grounds for the conclusion that the commemoration of teachers in the form of obituaries was a general national trend in Ukraine at the beginning of the twentieth century.

The obituaries to Ukrainian teachers at the beginning of the twentieth century accurately convey the spirit of that time, its tragedy and its importance in Ukrainian history, because teachers were in the vanguard of the struggle for the Ukrainian state and the national school as the basis for that state at that time. A participant of the Ukrainian Revolution of 1917-1921, the head of the All-Ukrainian Teachers' Union, one of the founders and constant author of the journal «Vilna Ukrainska Shkola» Sofia Rusova defined the place of the school in society this way: «There are two sacred things for a people who live in an independent way: their own school and their own army. The school gives

⁴⁶ *Zhertvy chervonohoteroru: Borys Babych*, cit., p. 65.

armor against poverty, against the inferior state among other nations; the army is a certain defense of the independence and the will of the people»⁴⁷.

The obituaries in Ukrainian pedagogical journals are devoted not only to famous, but also to little-known or unknown personalities. Moreover, obituaries to unknown teachers outnumbered: 15 out of 23, i.e. 65%. In our opinion, the prevalence of obituaries to unknown teachers is a sign of the formation of a corporate culture of Ukrainian teachers in the early twentieth century. The commemoration of colleagues in the form of obituaries shows the solidarity of Ukrainian teachers on the basis of moral values and is a kind of marker of mentality of the teachers' community as a micro society of Ukrainian society at the beginning of the twentieth century. In the texts of the obituaries, ordinary teachers are set as role models for inspiration, as moral standards for the entire teaching community: one obituary states that «the personal fate of a teacher is in some ways typical of certain members of our Ukrainian intellectual class»⁴⁸.

The analyzed obituaries were included in the publication *In memoriam: nekrolohy na storinkakh ukrainskykh pedahohichnykh chasopysiv kintsia XIX – pochatku XX st. (za materialamy fondiv Pedahohichnoho muzeiu Ukrainy)* [In Memoriam: Obituaries on the Pages of Ukrainian Pedagogical journals of the late XIX - early XXI Century (based on the materials of the funds of the Pedagogical Museum of Ukraine)]⁴⁹. This edition contains 112 obituaries, which are systematized in the following 6 sections: «Obituaries in the journals of the Late XIX – Early XX Centuries», «Obituaries in the Editions of the Ukrainian Revolution of 1917-1921», «Obituaries in the Editions of the Western Region of Ukraine of the 1930s», «Obituaries in Ukrainian Periodicals of the 1920s-1980s», «Obituaries in Ukrainian Diaspora Editions of the 1980s-2010s», «Obituaries in Editions of the Period of Renewed Independence of Ukraine (since 1991)». The book can be a source for further research on teachers' obituaries in the following areas: analysis of obituaries of different historic periods, creating a collective portrait of a Ukrainian teacher of a certain period (for example, a Ukrainian teacher of the Soviet period), examining obituaries of different periods in the comparative aspect, identifying the main trends in writing obituaries during the twentieth century. etc. Another interesting aspect of further scientific research could be a comparative analysis of obituaries to teachers in different countries.

⁴⁷ O.V. Dzhus, *Tvorcha spadshchyna Sofii Rusovoi periodu emihratsii* [The creative heritage of Sofia Rusova during the period of emigration], Ivano-Frankivsk, Plai, 2002, p. 130.

⁴⁸ M.H. Khaletskyi, cit., p. 64.

⁴⁹ O. Mikhno, Uklad, *In memoriam: nekrolohy na storinkakh ukrainskykh pedahohichnykh chasopysiv kintsia XIX – pochatku XX st. (za materialamy fondiv Pedahohichnoho muzeiu Ukrainy)* [In memoriam: obituaries on the pages of Ukrainian pedagogical journals of the late 19th and early 20th centuries (based on materials from the funds of the Pedagogical Museum of Ukraine)], Vinnytsia, FOP Kushnir Yu.V, 2022.

Communist Hungarian school in the memories of emigrated children

Lajos Somogyvári
Institute of Education Sciences
University of Pannonia
Veszprém (Hungary)
somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

ABSTRACT: My study attempts to represent a relatively unknown aspect of Cold War history, based on unique sources, which has not been analysed deeply in the history of education. The sources are interviews with children in Austria, between 1950 and 1954, stored in the Radio Free Europe Archive (OSA). The specific aspects of childhood memories gain highlight here, through taking possible official US goals into consideration. The result is a «(re)-ideologized childhood»: both Hungarian and US administration could only see the children through the lenses of their own political intentions. The paper aims to exceed the simplifying dichotomy of resisting society vs. repressive power with these examples, showing a more complex and dynamic environment. The research utilizes a double, inside/outside perspective, as we can see childhood experiences from a retrospective and transformed view.

EET/TEE KEYWORDS: History of school; Emigrated children; Communism; Hungary; XX Century.

Introduction

As a historian of education, the author tries to unfold the «black box» of schooling and education in the past¹, from a specific viewpoint. In many ways, we have not known well the socio-historical reality of the communist classrooms until the last decades, as the images and stories came from an outside perception, reflected adult educationalists', teachers' and parents' contemporaneous descriptions or retrospective memories about childhood. This situation slowly started to change in the 1990s, as researchers got access to ego-documents (diaries, letters), representations (photographs, illustrations on

¹ S. Braster, I. Grosvenor, M. del Pozo Andrés (edd.), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2012.

the wall)), which contain personal experiences and emotions. They discovered the material dimension of education too, and all of these helped them open the black box and give voice to the forgotten millions of children who were sitting at school desks back then. In addition, many studies describe how the school organized space and time for the actors involved (students, teachers, and parents), and stimulated the activities by different architects and educational spaces². My work is connected to these antecedents, as an approach to a common perception of elementary schools in Hungary in the first half of the 1950s.

When researching everyday educational history in a totalitarian-authoritarian political system, it is difficult to find sources and narratives because of a definite state/party control over public opinion and discourses. If we see for instance the Soviet system in its «'totalizing' environment [...] everything necessarily became political»³, and even self-expression, identity-making appeared in a ritualized, Party-like language using, clearly showing the overall influence of the ideology⁴. It is a great challenge to find sources free from the official political implications of the communist period, including personal dimension, with honest feelings and thoughts: private diaries or memories can be good options to do this⁵. In this analysis, I am going to portray a kind of counter-ideology of Marxism-Leninism in Hungary in the 1950s, through interviews conducted with emigrant children in Austria and Germany. They fled with their families from the other side of the Iron Curtain. Their situation meant that US officials might have got insider information about the East Bloc. Usually, older students were the ones delivering relevant reports on living in a communist country⁶; children under 14 rarely come into a historian's sight. I am going to focus on the memories of this age, based on the reports – two sources were over

² C. Burke, I. Grosvenor, *School*, London, Reaktion Books, 2008.

³ M.S. Johnson, *From delinquency to counterrevolution. Subcultures of Soviet Youth and the emergence of Stalinist pedagogy in the 1930s*, «Paedagogica Historica», vol. 32, suppl. 1, 1996, p. 290.

⁴ I. Halfin, *From Darkness to Light: Class, Consciousness, and Salvation in Revolutionary Russia*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2000; J. Hellbeck, *Revolution on My Mind: Writing a Diary under Stalin*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2006; I. Paperno, *Stories of the Soviet Experience: Memoirs, Diaries, Dreams*, Ithaca, Cornell University Press, 2009.

⁵ To the importance of memory studies in the history of education, see: C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017. An example to the special Hungarian case: G. Kunt, *A kollektivizálás első hullámának mikroszintű tapasztalatai* [Experiences of the first wave of collectivization on the micro level], in G.K. Horváth (ed.), *Vakvágány. A "szocializmus alapjainak lerakása" a hosszú ötvenes években* [A track to nowhere: "Establishing socialism" in the long 1950s], Budapest, MTA-NEB, 2018, pp. 483-513.

⁶ V. Sheridan, *Support and Surveillance: 1956 Hungarian Refugee Students in Transit to Joyce Kilmer Reception Centre and to higher education scholarships in the USA*, «History of Education», vol. 45, n. 6, 2016, pp. 775-793.

14 at the time of interviewing, but they spoke about their previous experiences, which allowed me to feature them in the study.

My main concept can be paraphrased in the term of re-ideologized childhood, a typical feature of these interviews. My approach was shaped by an English abstract of a Polish doctoral dissertation utilizing the Soviet idea about making a new Man⁷. In this summary, an ideal development was depicted, which started from the early childhood, targeting children through different forms of popular culture: tales, intended values, propaganda campaigns, and content of learning, etc. An equivalent meaning to Kadikalo's ideologized childhood was the leading slogan of «struggle for hearts and minds» in the «Free World» in the bipolar 1950s⁸. The reports went through different, usually unknown transformations during the interactions of the interviewer(s) and respondent(s). We cannot be sure, but we can presume that these interviews were controlled by the anonymous western officials. This a priori aspect and determination are a clear limitation of the study. After making, selecting and transcribing these narratives, an explicit counter-ideology, the anti-communist viewpoint was established. This approach reflected and argued communist schooling experience, highlighting an opposite standpoint to the internal contemporary sources.

1. *Some ethical issues and goals of the study*

«Any research that involves the participation of human subjects requires considerations of the potential impact of that research on those involved»⁹. The statement, which is included in a research handbook, is valid to this kind of study for multiple reasons. The US officials interrogated the children to achieve their goals (collecting every useful information, detecting the vulnerable points of the political system), and this affected both the interviewing situation and children's narratives. The focus points could be both familiar and strange to the children, because these pointed to ideological and political issues. From one ideology they jumped into another one, a counter-ideology. The questioners talked with the children in Hungarian: all of the transcriptions were in the original language, and only the evaluation and head-line were translated into English. In one interview, it appeared that a Hungarian newsman refugee was

⁷ A. Kadikalo, *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku* [Doctorate thesis], Warsaw, Uniwersytet Warszawski, 2012, <<http://depotuw.ceon.pl/handle/item/86>> (last access: 03.12.2022).

⁸ L. Borhi, *Dealing with Dictators: The United States, Hungary, and East Central Europe, 1942-1989*, Bloomington, Indiana University Press, 2016, pp. 94-103.

⁹ J. Elliott, *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications, 2005, p. 134.

the interviewee, perhaps in other cases the situation was similar: a Hungarian adult might seem reliable to an emigrating child and his/her family.

This is a critical point, as it touches the nature of trust. Families and children had not got exact knowledge about what the consequences of the interviews would be, where the information would be utilized. Furthermore, for a historian, re-using such self-expressions raise important questions about the authenticity and origin of the documents. Many aspects have changed since the 1950s: the contexts and their interpretations, legal background, construction of the data and the accessibility. In the light of our contemporary ethical requirements, the openness of such databases does not eliminate the importance to point out these issues. In accordance with these preliminary ethical remarks, the following hypotheses have been formulated about the context and content of the interviews:

- This counter-ideology could also set up on the life-stories of immigrating families, as they possibly escaped from the country because of their opposing views regarding the communist system.
- «Double speaking» or «double education» was a key characteristic in Eastern Europe in that period¹⁰. This meant divided language use between formal behavior with proper public speaking and an informal one, with relative freedom in a protected environment of families and close friends. The latter one belongs to the interests of the US reports.
- There has been a general assumption in the understanding of Hungarian communist dictatorship: through a dichotomy, one can see an oppressing power, supported by a few collaborating people, and an overall social resistance. The interpretations below try to prove this hypothesis, but if we look deeper, the reactions and situations were more diverse.
- One of the possible intentions of the US administration was to reveal the weak points of the communist system. This motive determined the process of collecting information and constructing narratives from them.

The represented reality was complex and dynamic, many activities belonged to the gray zone between supporting the party and combating against it; like neglecting instructions, humor and irony, tolerating dissent beliefs, imitating required performance, attending, but not engaging with ceremonial events, etc.¹¹. My two main goals are to show everyday life under communism through the example of schooling; and to find the sound of the children. This is hard, because these interviews tell as much about the adult questioners who

¹⁰ Ch.L. Glenn, *Educational Freedom in Eastern Europe*, Washington, Cato Institute, 1995, p. 206.

¹¹ I. Kestere, K. Valajna, *Communist Propaganda and Hidden Resistance in the Classrooms of Latvia (1945-1985)*, in I. Kestere (chair), *Preformed Panel: Gray Zones of Education Under the Soviet communist Rule* [Panel presentation] ISCHE, Porto, 2019; A. Yurchak, *Everything Was Forever, Until It Was No More. The Last Soviet Generation*, Princeton NJ, Princeton University Press, 2013.

made these reports by creating narratives of the communist school from the information supplied by the former pupils. The used sources are unique from different aspects: they were contemporary, personal, outside the officially controlled communist discourses, and express some non-adult attitudes. In this way, my research connects to the growing trend of microhistory, in analyzing everyday life in a mass dictatorship¹².

2. Theories and methodology

Images and perceptions of childhood in past communist societies have always been interweaved with different memories, the need to re-write frequently¹³. The reflections in these interviews and my interpretations functioned like different kind of revisions too. This continuous work has to face the challenge of reframing the socialist utopia¹⁴, because of the imaginary nature and future orientation were inherit features of the official Marxist-Leninist ideology. According to the US sovietology, the most important existing discipline about the Eastern bloc in the 1950s, a forced type of modernization was one of the driving forces and the legitimation for this utopia, which aimed to catch up the West¹⁵. Recent studies also highlight the mutual connections between the Eastern and Western model in the beginning era of globalization and technological development¹⁶. All of these aspects enhanced the value of education, as creating the New Man started to nurture the New Child. The Soviet idea about childhood was deeply rooted in the Enlightenment concept to build – from top to bottom – an ideal new world:

The communist belief in the innocent child, but also in the faults both of capitalist childhoods and of pre-revolutionary conditions in Russia itself, had several interesting corollaries. One was, simply, that revolutionary experts believed they knew far more than parents did about

¹² S. Fitzpatrick, *Everyday Stalinism. Ordinary Life in Extraordinary Times: Soviet Russia in the 1930s*, Oxford, Oxford University Press, 2000; A. Lüdtke (ed.), *Everyday Life in Mass Dictatorship: Collusion and Evasion*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016; L. Zakharova, *Everyday Life Under Communism: Practices and Objects*, «Annales», vol. 68, n. 2, 2013, pp. 209-217.

¹³ I. Silova, N. Piattoeva, Zs. Millei (edd.), *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies: Memories of Everyday Life*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2018.

¹⁴ N.W. Sobe, I. Silova, A. Korzh, S. Kovalchuk, *(Re)Imagining Utopias*, in I. Silova, N.W. Sobe, A. Korzh, S. Kovalchuk (edd.), *Reimagining Utopias: Theory and Method for Educational Research in Post-Socialist Contexts*, Leiden, Brill, 2017, pp. 301-315.

¹⁵ R.A. Bauer, A. Inkeles, C. Kluckhohn, *How the Soviet System Works. Cultural, Psychological, and Social Themes*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1956.

¹⁶ M.E. Mincu, *Communist education as modernisation strategy? The swings of globalisation pendulum in Eastern Europe (1947-1989)*, «History of Education», vol. 45, n. 3, 2016, pp. 319-334.

what children needed [...] to improve childhood, parents needed to be guided and their hold over children limited. Revolutionaries even believed that well-trained communist children should assume the task of educating their backward parents in key respects. The state had to gain an active hand in childrearing – this meant schools, of course, as in the modern model more generally, but in additional activities as well. ‘The child is the object of state upbringing’, one party leader claimed, and while in fact families remained extremely important, the state role loomed large as well¹⁷.

Represented feelings like believing in a better future for the next generations, sacrifice and self-exploitation in the present in order to achieve it, children as promise: all of these and many more patterns characterized contemporary discourses to a large extent¹⁸. Children were required to thank for this opportunity to the leaders as «good comrades»¹⁹, and their parents had to do the same. If these families leave the country without permission, they become betrayers of the enormous mission of constructing a new society. That is why there had to be a powerful anti-communist feeling amongst emigrants, which was useful for the US officials, to fight against the effect of the Hungarian official propaganda.

The starting point of my study was a document collection from the Budapest Legation of the US Department of State, containing 14 unclassified reports gathered by Charles G. Stephan, Chief of the Peripheral Reporting Unit. These reports «on education and propaganda in Hungary, prepared for internal use by Radio Free Europe (Munich)», were handed over to Soviet specialists of the Unit in countries of the Western hemisphere²⁰. The Peripheral agency had got headquarters in Vienna, Paris, Frankfurt, Tel-Aviv, Istanbul. The experts used this information from defectors to make analyses for the Cold War psychological warfare. Subsequently, RFE (Radio Free Europe) used these statements in their broadcasts to demonstrate the oppressive nature of the communist regime. My research story started here.

These unclassified reports were digitized from microfilm by the Gale Company, in the *Archives Unbound: European Studies* series, to which I had free access through my university for some days in 2018 September. I published my first findings about secondary and high school students and teachers, the main

¹⁷ P.N. Stearns, *Childhood in World History*, New York-London, Routledge, 2006, p. 84.

¹⁸ M. Peacock, *The Innocent Weapons: The Soviet and American Politics of Childhood in the Cold War*, The Chapel Hill NC, University of North Carolina Press, 2014, p. 18.

¹⁹ L.A. Kirschenbaum, *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet-Russia, 1917-1932*, London-New York, Routledge, 2001.

²⁰ Peripheral: Radio Free Europe Reports on Education and Propaganda in Hungary. April 26, 1954. NARA (National Archives And Records) 864.43, Internal Economic, Industrial and Social Affairs, Hungary, Education. January 4, 1950 – September 9, 1954. MS Hungary: Records of the U.S. Department of State, 1945-1963: Records of the Department of State relating to Internal Affairs: Hungary 1950-54. Retrieved from: GALE – Archives Unbound: European Studies <<http://tinyurl.galegroup.com/tinyurl/75YWQ3>> (last access: 02.12.2022).

topics of these sources²¹. Continuing this research later, during the pandemic period I conducted an advanced search using the Open Society Archive (OSA) database, where I found connecting reports related to the elementary level. Contrary to the RFE reports at Gale, OSA is freely available to everyone (<https://www.osaarchivum.org/>).

In the digital archive, I tried to reveal the antecedents of the unclassified reports, the interviews made by the RFE before and during 1954, especially with children under 14 years of age – we have more sources from secondary schools, vocational education, and universities than elementary schools (in Hungary, elementary school was obligatory for children between the ages 6-14) or preschool institutions (before the age of 6), and this peculiarity gives a special emphasis to this issue. OSA has different compilations in its digital repository, one is the so-called Radio Free Europe Information Items (the origin of my sources), which contains over 70.000 digitized reports from behind the Iron Curtain. The collector (Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute) made textual documents from 1951 to 1956 accessible online. My preferred sources cover the first four years of this period, including the years of 1951, 1952, 1953 and 1954, as explained above. There are mostly interviews with émigrés, defectors and officials who traveled to the West on business or as tourists; there are also letters, translation of broadcasts and other information included. The reports focused on Party issues, resistance, propaganda, anti-communist movements, informal economy, corruption and subversion (Radio Free Europe Information Items). A few documents contain interviews with children who just fled from Hungary (usually with their families, sometimes alone) – these provide the data to my analysis.

For the US officials one of the main aim might be to focus upon weak points of the system. After reading the interviews, it is hard to know what is true and what is false in them, but it does not matter, because these narratives were all about hope and fear, agency and rationality in an uncertain reality²². The data represents «information that was uncensored by the Communist governments», and «individualizing Cold War» by «capturing personal stories», but the interviewees were politically biased. The refugees said what an anti-communist radio station wanted to hear, and the questioners played an active role to form the testimonies, by which the émigrés also justified their mostly illegal border crossing²³. What we see here is an outside image of communist schooling,

²¹ L. Somogyvári, *Nyugatra menekült magyarok a kommunista oktatásról az ötvenes évek elején* [Escaping to the West: Hungarian students and teachers about communist schooling in early 1950s], in A. Varga, H. Andl, Zs. Molnár-Kovács (edd.), *Új kutatások a neveléstudományokban*, 2019 [New researches in education sciences, 2019], Pécs, MTA-PTE, 2020, pp. 35-44.

²² A. Grutza, *Cold War (Post-) Truth Regimes: Radio Free Europe between "States of Affairs" and the Epistemology of Hope and Fear*, «Stan Rzeczy/State of Affairs», vol. 2, n. 17, 2019, pp. 125-160.

²³ F. Kind-Kovács, *Talking to Listeners: Clandestine Audiences in the Early Cold War*, «Media

through the lenses of a foreign power, interpreting narratives in a context of the Cold War.

The RFE Information Items in the OSA meant a convenience sampling method in my research process, as I choose the nearest (and easiest) available sources to answer questions²⁴. The analysis begin by making a corpus, followed by a three-step research design:

1. Using the keyword «education», and adding two criteria to refine the results (period from 1951 to 1954, and location «Hungary»), the first database was made from the OSA.
2. In the second phase, the screening process started, with the criteria of the topic: the reports about elementary and pre-school institutions remained, the others were excluded.
3. Thirdly, a final corpus was made, consisting only of ego-documents, memories of the children about their life-period under the age of 14. The inclusion criteria were the composition of the text (first-person singular) and the genre (interview).

According to the methodology of Historische Diskursanalysis, the socio-historical reality is always constructed, with different actors, intentions and contexts, realized in texts/discourses²⁵. Through a chosen thematic focus point we can go deeper, contextualizing the corpus based on the research (here the emigrant children and their interviews), and by showing repeatedly appearing, functional propositions and absences in the discourses, various meanings of the past emerge. In the following reports the priorities belonged to the ideological dimension: most of the repeated sentences reflected the indoctrination, the political influence on education and its viability.

3. *Findings: Data from/about the Archives*

Altogether 369 pieces of the RFE Information Items were tagged as 'Education' (or 'Educational') in Hungary between 1951 and 1954. The topics/tags were added by the original creators of the archive, so it shows the RFE officials' interests: the original interviews were forwarded to the headquarter in Munich, East European Research and Analysis Department, where the texts underwent the process of typing, editing, translating, evaluating/fact-checking

History», vol. 25, n. 4, 2019, p. 468.

²⁴ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education* (6th ed.), London-New York, Routledge, 2007, p. 113.

²⁵ A. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, Frankfurt/Main, Campus Verlag, 2008.

and commenting by native speakers²⁶. As a scholar, I am facing these final constructions as narratives and descriptors, which influence today's research too.

After the second phase, 62 reports remained on educational institutions in the primary stage up to the age of 14 years: there are summaries (42 items) and interviews (20 items) in this selection. The first type of non-personal documents is not involved in this study in detail, here I am going to share just some patterns from these (see Table 1).

Table 1. Main topics of the non-personal files in the corpus (made by the author)

	Main topics and focal points	No. of items
1.	Kindergartens, nurseries	6
2.	Elementary schools	10
3.	Subjects and curricula	8
4.	Teachers	6
5.	Parents	4
6.	Other	8

Six reports covered (very briefly) kindergartens and nurseries (see the first line in Table 1) from the viewpoint of parents and official bodies: noting child labor²⁷, ideological indoctrination²⁸, poor hygiene²⁹, an epidemic³⁰ and finally, how a factory shut down a kindergarten³¹. All of these underlined just the negative aspects of the Hungarian nurseries and kindergartens of the early 1950s, and ignored the possible beneficial effects of early childhood education in these years, like the increasingly growing number of such institutions, which doubled from 1938 to 1955³². Although there are some doubts about the

²⁶ Kind-Kovács, *Talking to Listeners: Clandestine Audiences in the Early Cold War*, cit.

²⁷ Children Attending Factory Nursery School Exploited Under Pretext Of Play. 16 November, 1951. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 11238, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:fc05c939-ed4b-4aae-b31b-61b7e77cf0d5>> (last access: 02.12.2022).

²⁸ Hungarian Kindergartens teach "Peace". 28 May, 1951. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 353, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:17a1d914-f2bd-4930-a066-6ac526d95cd1>>; A Factory Kindergarten in Budapest. 10 October, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 10226/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:d007027c-49bf-4e99-a954-1d0bf60e8b0c>> (last access: 02.12.2022).

²⁹ Scandalous Conditions In A Kindergarten. 26 August, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 08703/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:57107256-d217-476b-a908-f48549cd6bee>> (last access: 02.12.2022).

³⁰ Dysentery Epidemic in the Vaskut Kindergarten. 31 August, 1953. OSA No. 08871/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:f41f3766-2820-4870-b94a-12f9b620580f>> (last access: 02.12.2022).

³¹ The Budakalász Textileworks Dismissed All Young Mothers and Closed Down the Factory's Kindergarten. November 11, 1954. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 9992/54, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:ea8c79ef-41f6-4c91-92e2-aeff07a346>> (last access: 02.12.2022).

³² Zs. Aczél, «Ez közös gond volt, minden dolgozó anya közös gondja...». *Üzemi óvodák 1945*

reliability of statistics in a dictatorship, and the complex interaction between quantity and quality indexes, a trend of expansion is visible, but in these sources, it was hidden. Furthermore, ten school descriptions (second line in Table 1) also appeared, with local peculiarities, and also some comments about the political content and ideological indoctrination of the subjects and curricula (third line). These non-personal files put stress on different conflictual issues, like the problematic living conditions of teachers (line four), clashes between families and school (line five), and other signs of the social resistance against the political system (line six).

The final corpus can be seen in Table 2, containing only personal expressions and interviews from children under the age of 14, mostly in Hungarian (except for evaluation, comments and meta-data), some in German or translated into English. The criteria to choose was grammar: the form of quotation and/or first-person singular wording («I have witnessed this and this...»), in certain parts of the text or completely.

Table 2. Database about the corpus (made by the author)

	Title	Source(s)	Location	Year
1.	Communist Songs Sung by Beled pupils	9-year-old boy and his mother	Salzburg/Wels	1953
2.	Interview with «Democratically» Educated Girl	13-year-old girl	Stockholm	1952
3.	Budapest Grammar School Pupil's Life	14-year-old boy, with his parents and sister	Munich	1953
4.	Budapest School Boy's Opinion Of His Teachers	14-year-old boy	London	1953
5.	Children's Life in Hungary	13-year-old boy, 12-year-old girl and their father	Wels	1954
6.	Pupils Who Fail Russian Exams Form Club	Letter from a 13-year-old school boy from Budapest	London	1952
7.	Comments on Arany's "Toldi" in Communist Text Books	Student of a state-school (around 13 years old)	Salzburg	1952
8.	Peace Poem Pupils Must Learn by Heart	12-year-old boy	Vienna	1952
9.	School Experiences of an Eight-Year Old Village Boy from Nagylózs	8-year-old boy, with his mother and three brothers	Munich	1953
10.	The Eight-Class Public School at Nagylózs	15-year-old boy, with his mother and three brothers	Munich	1953
11.	Discipline Is Very Stiff in Hungarian Schools	14-year-old boy	London	1953

és 1975 között [«This was a common problem, a problem of every working mother...». *Factory Kindergartens between 1945 and 1975*], *«Iskolakultúra»*, vol. 12, n. 5, 2012, p. 53.

12.	Conditions in a Sopron Elementary School	School girl (around 10 years old)	Salzburg	1952
13.	What Does A 7-Year Old Know about Subjects Taught in Elementary School?	7-year-old boy (maybe with his father)	Unknown	1951
14.	Cultural Education of the Pioneers	14-year-old boy	London	1953
15.	“Study- and Sport Competitions” in the Elementary School (Vasszentmihály)	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1952
16.	DISZ Organization and activities in Vasszentmihály	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1952
17.	Class Discipline in the Általános Iskola Elementary School Vasszentmihály	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1952
18.	Compulsory Film Shows for Pupils of the Vasszentmihály Elementary School	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1952
19.	General Description of the Elementary School in Vasszentmihály	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1953
20.	A 15-Year-Old Everyday Schoolgirl’s Life in a Small Village	15-year-old schoolgirl	Salzburg/ Graz	1952

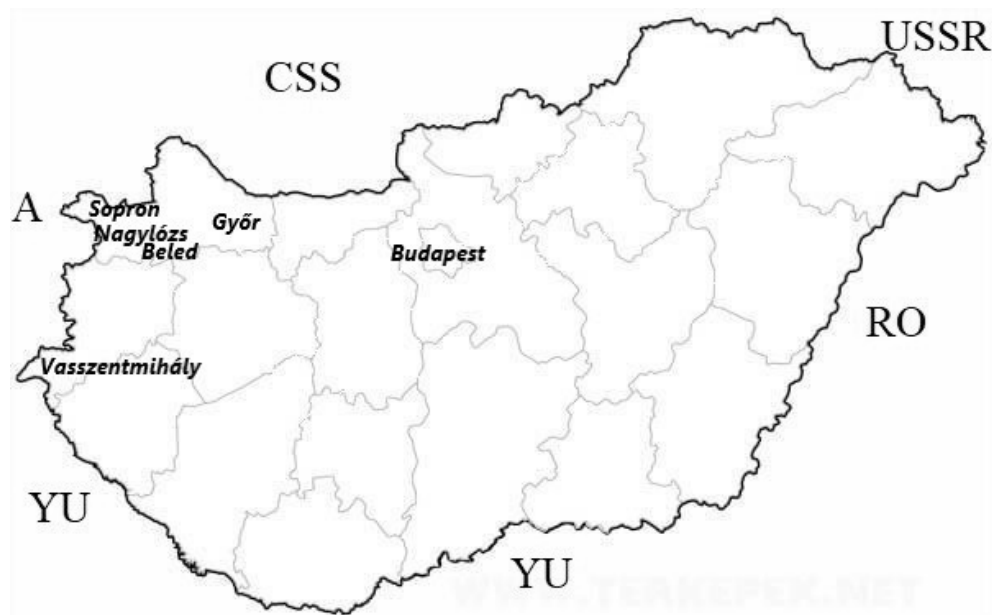
All of the 20 documents had the same layout, the header contained a title and other meta-data (registration numbers, date and keywords), given by the US officials in the 1950s. Under the headline, some information followed about the interviewing situation, which is a crucial aspect here: location of the interview, the age, gender, and employment of the anonymous participant(s), and occasionally a few details about their escape from Hungary. This first section is entitled «Source», the next quotation demonstrates a typical description: «Source Salzburg/Wels: Female hairdresser, 41, from Beled, and her 9-year-old son /’Ernö’. Both escaped on 26 April 1953»³³. Sometimes the composers provided some information on the family background, but we do not know if the older brothers/sisters or parents were there with the underage child during all of the interviews. Some examples about this uncertainty: «Source London: A 14-year-old boy, son of a former school teacher»³⁴, or «Source Vienna: A 12-year-old boy from Rajka, who went to school in Győr since 1950, where his mother and three sisters were assigned a compulsory stay after the escape of his father to the West in 1950. The boy came to Austria on May 30, 1952»³⁵. They

³³ See the first in Table 2: Communist Songs Sung by Beled pupils. 22 July, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 07631/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:b1320a59-00e8-405e-9126-d0fdbcc2f199>> (last access: 02.12.2022).

³⁴ Budapest School Boy’s Opinion Of His Teachers. 12 March, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 02594/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:03666e39-9e2a-4ea1-a0b4-f7c2b6cdae91>> (line four in the table) (last access: 02.12.2022).

³⁵ Peace Poem Pupils Must Learn By Heart. 25 June, 1952. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 08487/52, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:24861e38-d1fd-456c-9159-f07e7e21c9ba>> (line eight) (last access: 02.12.2022).

Map 1. Locations of the corpus (made by the author)



Abbreviations: A=Austria, CSS=Czechoslovakia, USSR=Soviet Union, RO=Romania, YU=Yugoslavia

sounded like they were alone, but we cannot be entirely sure of that – only five reports handled together families as sources, in these cases, the situation is clear. The number of children involved in the interviewing is possibly 15, since five are from a 15-year-old schoolgirl in Salzburg/Graz (from lines 15 to 20), and there are other documents likely from identical sources. There is no evidence to prove this, that is why I just supposed the number of respondents is 15.

There are two different locations about which the report informed us: one is the place of the interview, the other one is the town/village of the school. The first one was usually a refugee camp in Austria, like Vienna, Salzburg or Wels³⁶, supported by the U.S. Escapee Program (USEP), to help those who fled from the Soviet Union or from the six satellites to the West³⁷. Hungarian settlements (where the interviewees

³⁶ J.P. Niessen, *Hungarian Refugees of 1956: From the Border Austria, Camp Kilmer, and Elsewhere*, «Hungarian Cultural Studies», vol. 9, 2016, pp. 122-136.

³⁷ The U.S. Escapee Program Camp in Wels. 10 April, 1954. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 3112/54, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:2778a074-e1c9-448d-bdff-9e47bb3405a8>> (last access: 02.12.2022).

lived) belong to the second type of places: from the capital city of Budapest (seven times), or the Western board, near Austria (12 times, including towns like Sopron or Győr, and villages of Nagylózs, Beled, and Vasszentmihály – one location is unknown). Map 1 shows the geographical distribution of just a small part of the country, illustrating some sites where Hungarians had the opportunity to leave their country in the first half of the 1950s; and/or the willingness to give interviews to Western officials. The small number of locations does not allow us to draw final conclusions.

4. *Findings: Concentrating on ideological transformations*

The main foci for the interviewers were ideological elements in schooling, attitudes toward Marxist dogmas and the Soviet Union, the degree of incorporating them into the personality, to explain different situations in the Hungarian communist education. All other topics were subsidiary in comparison with this, and the one-sided view restricts the complex phenomena of an individual to a politically infiltrated or free person, even in childhood. This logic was close to the communist thinking (its counterpart from an opposite point), evaluating everything from the Cold War context. Education became the space of sovietization in every bloc country³⁸, any other issue beyond this was not considered interesting at all – either to communist officials or anti-communist US broadcasters. There are two opposite representatives of interactions between political sphere and children in the corpus: a «14-year-old boy» who is «not indoctrinated with Communist ideas [...] intelligent and has a quick mind»³⁹; and a 13-year-old girl, Zsuzsa, a perfect product of the people's democratic education»⁴⁰. Let's see the differences between the narratives!

In the interview with Zsuzsa, a rare private excursion about the interviewer's – a Hungarian refugee newspaperman – background gives a possible reason about his preconceptions, and bias against communism, which influenced the interpretation heavily. Particularly, at some point, the girl became suspicious of

³⁸ J. Król, T.G. Wojcik, *The "Ideological Offensive" in Education: the Portrayal of the United States in Secondary Curricula and Textbooks in Poland during the Stalinist Period (1948-1956)*, «Cold War History», vol. 17, n. 3, 2017, pp. 299-319.

³⁹ Cultural Education Of The Pioneers. 12 March, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 02593/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:bace339d-d3ad-47d7-a530-d60bc8225ba6>> (last access: 02.12.2022).

⁴⁰ Interview with "Democratically" Educated Girl. 14 April, 1952. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 4888/52, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:84e0fc2d-42b0-4e70-b631-03c7b0c5ce26>> (last access: 02.12.2022).

him and asked about when and why he had left Hungary. When he answered that he had escaped from imprisonment in 1948 as a social democrat, Zsuzsa stigmatized him as a saboteur against whom had to fight her as comrade Rákosi (the Hungarian communist leader) had told them. We should read the analysis from this perspective. The first impression of the interviewer is neutral: «Before speaking to her, (LNU)⁴¹ Zsuzsa seemed like any ordinary 13-year-old girl». Then «she opened her mouth», and every sentence was «imbibed with all the Communist slogans», listed details of the Five-Year-Plan of Hungary, «obviously not understanding the meaning of her own words». During the conversation, it came to light that she had lost both of her parents, but it did not arise in the questioner's thoughts that this could be a reason behind the words of supporting to a political movement and community. As Zsuzsa said:

I was an elite pupil at home, fighting in school for peace, just like an elite laborer works for peace in his job. An elite pupil is always as good as an elite laborer. Comrade Revai said so, you know. It's a wonderful thing to be an elite pupil. I had a red tie and I always carried around with me a letter saying that I was an elite pupil. Without this letter nobody is permitted to wear a red tie⁴².

A wish to belong to somebody, not to be alone, to be a part of a group is natural for a 13-year-old girl from my point of view, but the US official did not think so, concluding that there was no justifiable reason to believe these «Communist prejudices». A small roundabout about the importance of the red tie may be useful here. This was a symbol of pioneers, a sign to be proud of, but sometimes they had the opposite effect. People would sometimes burn the tie. By refusing to join the pioneer movement, they resisted the regime⁴³. Returning to Zsuzsa's case: the US interpretation of the Hungarian official education implied an omnipotent nature of ideology, which affected the whole personality, not easy to get rid of it. However, the newspaperman found a little hope at the end of the report, that «maybe, Bolshevik education need not necessarily be ineradicable», because «she rather succeeded to adapt herself to 'degenerate capitalist' customs». The ways of speaking, how the participants gave different meanings to «degenerate» capitalism, ironically and in reality, showed an important issue. The little girl and the adult newspaperman had incompatible perceptions of their reality, with actors like fascist social democrats and capitalist world vs. fanatic and ignorant communists. Reading it from 2023, this dialogue concluded without any chance of understanding and recognizing differences, and that was a real loss.

⁴¹ Last Name Unknown.

⁴² Interview with «Democratically» Educated Girl, cit.

⁴³ Conditions In A Sopron Elementary School. 25 February, 1952. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 02771, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:5d232424-ade8-40de-95df-b08aeabfc7ca>> (last access: 02.12.2022).

In contrast to Zsuzsa, a 14-year-old boy played the role to unmask the real meaning of cultural education. He simplified the education as a pure «glorification of Soviets» and «teaching hatred against Western democracies». The propaganda films were ridiculous and unrealistic according to the youngster, but he and his classmates could not stay away from the slogans, as they were glued everywhere on school-walls: e.g. «We protect our country against imperialists with good learning»⁴⁴. This effect of agitation made everyday sites and activities politically important, trying to involve everyone, by putting pressure on them, stressing the need of participation in the fight amongst two world-orders⁴⁵. In this logic, if a student failed an exam, he or she was also partially responsible for a potential defeat in front of the Americans. The language used by both sides (capitalist and communist regimes) is full of emotions and dichotomies, which makes these discourses suitable for new research trends of the history of education: hate and fear, loyalty and betrayal, true faith and false beliefs followed each other in various texts⁴⁶.

The influence of previous religious education and contemporary political indoctrination realized in special ways of world-perception in children's mind. Two Q & A details testified this, with the same figures. A unique interview with a 7-year-old boy contains the following dialogue:

Q: What did the teacher tell about Rákosi?

A: Mátyás Rákosi is a good man, leader and liberator of the working people [...]

Q: And do you know who Stalin is?

A: Yes, I do.

Q: And who is he?

A: Stalin is the great leader of the Russian people [...]

Q: And who was Lenin?

A: A long time ago, he was the leader of Russians, loved the working people, but now he is dead, in Yugoslavia.

Q: Where?

A: In Yugoslavia, a great palace, maybe not Yugoslavia, but Moscow. I don't know the country. We learned it earlier [...]

Q: And who is Jesus?

A: I know!

Q: So?

A: I do not know... Little Jesus.

⁴⁴ Cultural Education Of The Pioneers. 12 March, 1953. Radio Free Europe Information Items, No. 02593/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:bace339d-d3ad-47d7-a530-d60bc8225ba6>> (last access: 02.12.2022).

⁴⁵ H. Huhák, *Agitátorok. A kommunista mozgósítás a pártállam kiépítésének mindennapjaiban (1948-1953)* [Agitators. The communist mobilization in the everyday of establishing one party-state, 1948-1953], Budapest, Jaffa Kiadó, 2022.

⁴⁶ N. Sobe, *Researching emotion and affect in the history of education*, «History of Education», vol. 41, n. 5, 2012, pp. 689-695.

Q: And who is God? Have you learned about him?

A: No, I haven't⁴⁷.

Rákosi, Stalin, Lenin, Jesus, and God are usually not mentioned in the same list, following each other. Only the questions established connection between these iconic political and religious figures, who only existed and mixed together in this context. According to the concept of political religion, even though communism always fought against churches and traditional beliefs, on different levels, the ideology took on para-religious forms of celebrations, rituals, infallible leaders and their followers⁴⁸. As a result of the adult's intentions, politics and religions mingled in the conversation, as two concurring worldviews, battled for the soul of the child. Like in another interview, with a 8-year-old boy from Nagylózs, who emphasized and remembered these rulers of mankind differently, made a different hierarchy:

Q: Who was Stalin?

A: Leader of the World.

Q: And Lenin?

A: We haven't learned about him.

Q: And about Rákosi?

A: No, we haven't.

Q: So, you don't know who is Rákosi?

A: The man with the big head? I saw him on a picture.

Q: Who was little Jesus?

The small student answered proudly, after a short thinking:

A: Jesus is the main leader of the World [...]

Q: Who was the creator of the World?

A: God!⁴⁹

«The man with the big head», was called sometimes «Potato-head Matyi [nickname of Mátyás]», for example in a joke in the classroom, which the teacher did not want to notice⁵⁰. In my explanation, the humor by the children and neglect of such expressions by the educator displayed another variation of everyday strategies during the dictatorship⁵¹. Definitions of Jesus and God

⁴⁷ What Does A 7-Year Old Know About Subjects Taught In Elementary School? 25 September, 1951. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 7608, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:41c7cf58-d5f3-461b-9ade-21c57fd860ce>> (last access: 02.12.2022).

⁴⁸ M. Kula, *Communism as Religion*, «Totalitarian Movements and Political Religions», vol. 6, n. 3, 2005, pp. 371-381.

⁴⁹ School Experiences Of An Eight-Year Old Village Boy From Nagylózs. 2 September 2, 1953. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 08919/53, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:8f39bfa2-1887-48c6-8d3d-42df33a42814>> (last access: 02.12.2022).

⁵⁰ Class Discipline In The Általános Iskola Elementary School Vasszentmihály. 31 December, 1952. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 15880/52, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:73173b7f-6be7-4611-b4a9-e190b11a8065>> (last access: 02.12.2022).

⁵¹ Ch. Davies, *Humour and Protest: Jokes under Communism*, «International Review of Social History», vol. 52, n. S15, 2007, pp. 291-305.

might be surprising in this context: it could be an evidence for the long-living and remaining traditions of religious education and family life in the 1950s, mixed up with unsuccessful political indoctrination. The political environment deeply affected the child's point of view, in which God created the World that afterwards Jesus and Stalin governed.

The attitudes toward Soviet leaders and the compulsory Russian language was another field to express dissenting views. As we can see in a personal letter, written by a 13-year-old boy from Budapest to his relative (there is no evaluation, comments, so we do not know any circumstances). The boy failed his Russian exams, but he was not worried about this, as many classmates were in the same situation, so that they had formed a club⁵². This story might have different interpretations from different ideological viewpoints: as a natural reaction of solidarity and irony, or an organized anti-communist activity. The meaning of these everyday scenes has always depended on the perspective of narration.

An additional case of play and toys illustrates the way how everyday issues related to childhood were politicized through the lenses of a bipolar world differently. A 13-year-old boy and a 12-year-old girl left Budapest, Hungary, legally with their parents (this is the only case that was not illegal immigration, due to the fact they were Yugoslav citizens) on 1 December, 1953. In a report made with the children in Wels in September 1954, the US official wrote an unusually long introduction, giving an insight into the interviewing situation⁵³. They were walking the streets of the Austrian town, and the questioner took them to the storefront of a play store, to ease their reserved behavior (as it came out from the context, they were alone with the interviewer during the window shopping, without their parents). «I've never seen anything like this before» said the boy and girl upon seeing a moving puppet, and the interviewer made a comparison between the poor quality and limited choice of toys in Hungary (which was true) and the Western oversupply of goods. For the US officials, this contrast could be used as an argument to show a different, better lifestyle in the counter-propaganda of RFE, broadcast toward Hungary. What is evident here is the re-contextualizing method, which identifies ordinary things as tools of future propaganda activities. The other crucial aspect is the circumstances of the interviews, which may be fruitful for future research directions. As the head field bureau of RFE in Vienna suggested to the interviewers in the guide book in 1953, to make a calm and peaceful milieu before all else:

⁵² Pupils Who Fail Russian Exams Form Club. 3 June, 1952. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 07267/52, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:efba2d02-ad96-48e6-8ac9-3b33dbe1bb25>> (last access: 02.12.2022).

⁵³ Children's Life in Hungary. 16 September, 1954. OSA Radio Free Europe Information Items, No. 7933/54, <<https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:875401ce-e73e-486e-bb76-7a72985079e4>> (last access: 02.12.2022).

The interviewers should create an informal, relaxed atmosphere, sit with the refugee in a café and chat informally for an hour over a cup of coffee or a glass of beer before asking careful and diplomatic questions so that he/she could converse with them instead of interrogating them [...] RFE ‘need[ed] the detail and the little bits of color’ because only then would its editors and script writers ‘get the feel and smell of present-day life in their country’ and could ‘write and talk as though they were living there, and give our listeners the feeling that we know what we are talking about’⁵⁴.

The different elements of narratives and interpretations were consistent and coherent in these reports and interviews, due to the mostly hidden interactions between questioners and respondents. Owing to the presuppositions on both sides, two opposite categorical systems were built, by which the world became easily understandable. From the US viewpoint, the captive nations, i.e., the communist world behind the Iron Curtain was one scheme to perceive, whilst western countries (the land of the Freedom) constituted the other side. In the Hungarian propaganda of the 1950s, the value directions naturally reversed: the Soviet Union and its allies were real friends of peace and sovereignty, and at the same time, Western Europe was imprisoned by the United States.

Conclusions

There were different goals to collect information from the satellite countries by the Radio Free Europe: first of all, it was a special kind of monitoring, a tool to get to know the target audience in special circumstances, which was impossible in a mass dictatorship. Refugees were their listeners, who could give first-hand experiences from a communist land. That was a second type of benefit, which was recycled in broadcasting anti-communist propaganda⁵⁵. Thirdly, the US government bodies utilized these data as well, as we can see my starting point: words of 7- and 8-year-old and older children became sources in political analyses and participants in the political fight of adults. That was the most important consequence of the Cold War situation: ideologizing and re-ideologizing childhood by changing the language and reception of reality. Ideology surrounded them everywhere, in the Eastern part of the world and after crossing the border, in the Western hemisphere too.

Children only appeared here as an appendix of the ideological world, but there is so much more to study deeper in the future: their ordinary family life, home in the 1950s, different situations of emigration/flee from Hungary, communication with the family members, who remained in the country, life in the camps, integration to a new environment, images about émigrés in

⁵⁴ Kind-Kovács, *Talking to Listeners: Clandestine Audiences in the Early Cold War*, cit.

⁵⁵ *Ibid.*

the Hungarian discourses, and so on. The representations in the analyzed reports are black and white abstractions, without a deeper background: for instance, a reader of these reports would not gain any information about the many differences of living in a city or in a small village as a child, a family of parents working in the agriculture or employed as intellectuals in Budapest. The one-sided ideological approach covered every individuality, spatial-temporal and lifestyle feature (locations and employments are just signs for basic categories), and uniformized these children into political schemes, so they «lost» their childhood. There are many things we can do to fill these gaps in our historiographies and remember those emigrant boys and girls.

La educación española en el último tercio del siglo XX. De la dictadura a la democracia

Teresa González Pérez
Department of History and
Philosophy of Science, Education and
Language
University of La Laguna (Spain)
teregonz@ull.edu.es

Spanish education in the last third of the 20th century. From dictatorship to democracy

ABSTRACT: The political changes and social transformations that occurred in the last decades of the 20th century were fundamental for the evolution of Spanish society. In this paper we present the evolution that Spanish education has experienced from the dictatorship to the democratic stage. Following the legislative development, we will study the period that goes from the final years of the dictatorship with the enactment of the General Education Law in 1970 until the approval of the Organic Law of Education in 2006. Some thirty years in which Spanish education was advancing and transforming spaces. A series of improvements in education stand out, which were reflected in the extension of schooling and in the access of women to different academic levels.

EET/TEE KEYWORDS: School legislation; Education reform; Dictatorship; Technocracy; Democracy; Spain; XX Century.

Introducción

En España, en la última etapa de la dictadura, aún se mantenían los viejos postulados ideológicos sustentadores del régimen, es decir, los principios del denominado *Movimiento Nacional* y de la religión católica, y continuaba vigente el modelo de educación segregada y diferenciada por sexos orientada a una sociedad que demanda una duplicidad de ciudadanía. El franquismo hizo dejadez de sus responsabilidades educativas y buena parte de la enseñanza estaba controlada por la iglesia o la iniciativa privada. De tal manera que otro rasgo

indicativo era la tardía modernización educativa, las desigualdades sociales y de género, donde la escolarización femenina era inferior tanto en áreas rurales como urbanas. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) se fue generalizando la escuela mixta, al tiempo que se propugnaba la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado de diferente sexo. El currículo diferenciado estuvo vigente hasta la aplicación de dicha ley, sin embargo, la no segregación no supuso alcanzar la igualdad.

Tras el fallecimiento del dictador, la transición marcó un tiempo nuevo abriendo la senda a la democracia a través del consenso político. Desde la jefatura del estado se impulsó la reforma política y se favorecieron los cambios políticos necesarios para su aplicación práctica. De forma paulatina se iniciaron avances sociales que se reflejaron también a nivel educativo y legislativo. La educación impulsada por la acción de las nuevas políticas mejoró los índices de escolarización en la etapa democrática. La LGE fue remodelada y adaptada a los cambios sociales que se suscitaban en aquellos años. Los organismos específicos encargados de diseñar la educación de la infancia y la juventud, de acuerdo con el modelo dictatorial, dejaron huella en la mentalidad y maneras de ser de la población española. Unas rémoras difíciles de cambiar a pesar de las propuestas legislativas. Más tarde, se produjo el desmontaje de las instituciones del denominado Movimiento Nacional, dado que no tenían cabida en la democracia, siendo suprimidas el 1 de abril de 1977 por el Real Decreto Ley 23/1977. La Falange y la Sección Femenina no tenían sentido tras la muerte del dictador, desaparecen por el Real Decreto Ley 23/1977, junto a la supresión de otras instituciones del Movimiento que no tenían cabida en la democracia¹. El personal fue transferido a otras instituciones y se acoplaron a otras actividades. La liquidación de las instituciones de la dictadura no fue suficiente para erradicar la mentalidad sexista y para superar las tradicionales costumbres patriarcales. La expansión de la educación se produce a partir de la restauración democrática, siguiendo un proceso expansivo hacia el modelo de educación de masas, y será cuando se realizan reformas orgánicas y se contempla el derecho a la educación con la formalización de los marcos jurídicos y administrativos que ordenan la educación como servicio público.

Unos años más tarde, la sociedad española en su evolución protagonizó un notable cambio, no solo con la transición a la democracia sino también, posteriormente, con el desarrollo del estado de las autonomías y la incorporación a la Unión Europea. El papel desempeñado por la educación fue crucial, de forma paralela a las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se dieron en las últimas décadas del siglo XX. A nivel educativo, se desarrollaron nuevos proyectos legislativos que desembocaron en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). La abundancia normativa

¹ Real Decreto-ley 23/1977, de 1 de abril, «Boletín Oficial del Estado, BOE», n. 83, de 7 de abril de 1977, pp. 7768-7770.

en un periodo histórico corto pretendía modificar el sistema educativo heredado del franquismo². La extensión de la educación a todos los sectores sociales sitúa a España en el contexto europeo, la aproxima a los países del entorno político y económico de la Unión Europea. Con el aumento de inversión y las políticas educativas, de forma cuantitativa y cualitativa, la educación anuncia un tiempo nuevo. Los desequilibrios entre las clases sociales se atenúan en la medida que la educación ofrece nuevas oportunidades a las clases trabajadoras, con la política de becas, y actúa a modo de ascenso social. No obstante, una serie de dificultades han frenado el avance hacia la igualdad.

La alternancia en el poder de los principales partidos ha conducido a la sucesión y relevo de leyes educativas impulsada por sus propios modos de entender la educación. Los sucesivos gobiernos del Partido Socialista favorecieron la modernización de España junto a la promulgación de las leyes educativas. Las políticas de la democracia frenaron la desigualdad a nivel social, aunque no se logró plenamente a nivel de género. En este sentido, destacar las políticas del gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero que suponen un avance legislativo importante. La Ley Orgánica de Educación junto a la Ley Integral contra la Violencia de Género (2004) y la Ley de Igualdad (2007) favorecieron el escenario social. La progresiva implantación de las políticas de género y las diversas acciones positivas mejoraron las condiciones sociales para las mujeres. Estas medidas se consideraron suficientes para promover la igualdad educativa, social y laboral. No obstante, las políticas de igualdad de los gobiernos democráticos y la normativa no han logrado resolver la desigualdad de género.

Nos encontramos ante una investigación de carácter histórico-educativo. En el artículo realizamos un análisis de las políticas educativas y de la evolución de la educación española a través del desarrollo legislativo desde el franquismo a la democracia. Nos aproximamos a los datos cuantitativos que ofrecen las estadísticas recogidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Educación. La metodología empleada consiste en analizar desde el punto de vista histórico legislativo la concepción de la educación y la repercusión que tuvo la política en la educación española en el último tercio del siglo XX. Como soporte científico recurrimos a fuentes primarias y secundarias. Partimos de la legislación, las estadísticas y la bibliografía específica sobre el periodo, empleando la técnica de análisis legislativo, documental y textual. Hemos estructurado el trabajo atendiendo a las leyes generales del sistema educativo, iniciamos con la descripción y desarrollo de la Ley General de Educación (LGE), seguimos con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) subrayando las disposiciones sobre igualdad de género para finalizar con las conclusiones.

² M. Puelles Benítez, *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 3, 2016, pp. 17-18.

1. *El impulso de la tecnocracia. La educación para todos*

En el seno de la dictadura franquista, la instauración de la tecnocracia en España, impulsó el desarrollo económico, social, educativo y cultural³. Entre 1962-1968 el profesor universitario Manuel Lora Tamayo, miembro del Opus Dei, ocupaba la cartera del denominado Ministerio de Educación Nacional y después del Ministerio de Educación y Ciencia. Pretendía modernizar la economía a través de la puesta en práctica de los planes de desarrollo sin alterar la política del gobierno⁴. La etapa de Lora Tamayo, aplicando la tecnocracia, cimentó los futuros cambios y transformaciones sociales que ponían de manifiesto los avances y a la vez la confrontación entre los nuevos esquemas y los valores tradicionales. Bajo su mandato hubo progresos en la enseñanza primaria, se amplió la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y se exigió el bachillerato superior para acceder a los estudios de magisterio, aunque estas acciones no respondían a las nuevas demandas sociales. Cabe destacar que hubo sonados conflictos universitarios, con un activo movimiento estudiantil que desembocó en el mayo del '68.

Los tecnócratas vieron la necesidad de modernizar el sistema educativo incluyendo la formación de las mujeres dadas las repercusiones económicas en el desarrollo del país. La demanda de una población más preparada y la necesidad de mano de obra femenina estaban en la base de la reforma. La normativa intentó superar los muchos defectos y carencias adaptando la educación a la realidad social de aquellos años. En 1968 le relevó en el cargo otro tecnócrata, José Luis Villar Palasí, que dio comienzo a la reforma educativa que concluyó en 1970 con una normativa innovadora⁵. José Luis Villar Palasí fue el Ministro de Educación Nacional que impulsó la Ley General de Educación (LGE 1970). En la última etapa de la dictadura reformó todo el sistema educativo español y amplió la escolaridad obligatoria. Introdujo conceptos nuevos, aún dentro de los esquemas ideológicos dictatoriales, tales como la igualdad de oportunidades, establece la enseñanza mixta, unifica el currículo y suprime las materias sexistas. La Sección Femenina (rama femenina de la Falange) perdió el espacio académico de las enseñanzas del hogar, pero sin desprenderse de los valores que la sustentaban seguía impartiendo las materias patrióticas y la educación física en bachillerato, magisterio y la universidad. Del mismo modo sucedía con la rama masculina⁶.

³ A. Escolano Benito, *Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo*, «Historia de la Educación», n. 8, 1989, pp. 14-15.

⁴ J. Bardavío, *Manuel Lora Tamayo. Entre la ciencia y la política del régimen*, «El Mundo», Madrid, 24 agosto 2002.

⁵ M. Puelles Benítez, *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*, «Participación educativa», n. 7, 2008, p. 10.

⁶ A. Escolano Benito, *Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo: (1951-1964)*, «Revista española de pedagogía», n. 192, 1992, pp. 289-310.

La superación de los atrasos de la población española se conjuga con demandas de más educación. La necesidad de modernizar España pasaba por el sistema educativo, no había progreso económico y político si no se contaba con la educación⁷. En definitiva, se trata de la formación de los españoles, con el objeto de remontar los obstáculos que impedían la movilidad social y el progreso del sector productivo, así como para que la población no fuera la suministradora de la mano de obra no cualificada de Europa. La educación era la vía de acceso a la promoción social, de avance para mejorar y superar el modelo anterior de perpetuación de desigualdades sociales. A medida que progresa el régimen aumentan los niveles de escolarización, y con la mejora de la producción crece la economía, aspecto crucial para transformar a España en una sociedad moderna⁸. Tal como recoge el Libro Blanco, un «medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural»⁹. A ello añadir la apertura al escenario mundial, avanzando hacia las fronteras que habían permanecido cerradas. El acercamiento a Europa, a Estados Unidos y a otros organismos internacionales representa otro signo modernizador y, a la vez, que se infieren los rasgos democratizadores con el derecho a la educación¹⁰. La acción del gobierno empieza por la extensión de la educación para todos. En realidad, este hecho constituye una apertura política y un cambio de directrices respecto a las políticas educativas anteriores, y que en cierta medida contravenían al régimen: «La educación como servicio público fundamental»¹¹.

La LGE fue una ley avanzada a su tiempo, cuasi democrática, que sintetizaba y conjugaba principios nuevos con los viejos valores del régimen. Comenzó a implantarse en 1970 pero no fue de plena aplicación hasta 1975¹². La sociedad española, sin embargo, ha tenido que superar un largo proceso para lograr la extensión de la educación obligatoria hasta los 14 años, sustrayendo los cursos que correspondían al bachillerato elemental, modalidad preexistente en la etapa anterior, y que suponía la unificación de la enseñanza primaria con el bachillerato elemental. Propició avances importantes con el establecimiento de la enseñanza mixta y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Pretendía la modernización, popularización de la enseñanza y corregir desigualdades sociales para aproximarse a los países del entorno europeo. Si bien, el establecimiento de una enseñanza básica común para todos no resolvió toda la problemática escolar. Con la referida ley se introdujo el título mínimo con dos opciones de titulación: graduado escolar y certificado de estudios primarios para quienes no

⁷ J.M. Fernández Soria, D. Sevilla Merino, *La Ley General de Educación de 1970 ¿Una Ley para la modernización de España?*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 14, 2021, p. 27.

⁸ *Ibid.*, p. 38.

⁹ *Ibid.*, pp. 40-41.

¹⁰ *Ibid.*, p. 43.

¹¹ *Ibid.*, p. 44.

¹² *La reforma educativa en marcha. Aplicación de la Ley de Educación de 1970*, Madrid, MEC, 1972.

lograban la titulación, excluyendo del bachillerato a quienes no lo obtenían el graduado escolar¹³.

La legislación impulsó una amplia transformación, amparada en nuevos esquemas ideológicos que incluían democratizar la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la enseñanza mixta, la introducción de las mujeres en el mercado laboral, etc. Dicha ley se pronunciaba sobre la educación de las mujeres, suprimió las enseñanzas diferenciadas por sexo, aunque sin apartarse de los roles sexuados y reafirmando las diferencias basadas en su capacidad para los estudios. A pesar de la supuesta igualdad educativa el sesgo de género era importante. Se amparaba en el rol doméstico de las mujeres, nada dijo sobre la coeducación, con lo cual mantenía en esencia todo el entramado sexista, sin fracturar la visión tradicional¹⁴. El cambio se limitó a la escolarización conjunta de alumnas y alumnos en una misma aula, sin incluir un marco de relaciones coeducativas. La educación conjunta no supone una educación igualitaria, pues la legislación no considera la experiencia femenina e incorpora a las niñas al modelo escolar masculino. La unificación del currículum establecido en la normativa no implicó igual formación e idéntica educación. Tampoco surtió efecto en la transformación de la mentalidad de las maestras y de los maestros, ni en las familias que siguieron determinada por los estereotipos de género. *El Libro Blanco* (1969) mientras refería «El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina» apostillaba que no se trata de «igualdad a secas» y refería a «la igualdad con matices»¹⁵. En el contexto de la época resultaba un notable avance, a pesar de que la normativa imponía el modelo curricular masculino¹⁶.

Antes de la LGE la escolaridad femenina era mucho más fragmentada, además no había conciencia de la importancia de su educación. De forma progresiva las familias fueron enviando a sus hijas a la escuela, aunque a veces no completaban la escolaridad. La respuesta a la obligatoriedad de la enseñanza primaria, provocó que fuera disminuyendo el analfabetismo en las generaciones más jóvenes, aunque se tardara mucho tiempo en alcanzar una plena escolarización. A pesar de la resistencia de muchas familias a la concurrencia conjunta a las aulas, se creó un ambiente de mayor igualdad entre alumnas y alumnos. En la enseñanza pública se permitió compartir espacios y materias de aprendizaje durante ocho cursos, no sucedía lo mismo en la enseñanza privada donde se mantenía la segregación de espacios y continuaban funcionando colegios masculinos y colegios femeninos. El hecho de compartir espacios no

¹³ J. Ruja Martínez-Novillo, *La construcción del «fracaso escolar» en España*, «Papers», n. 102/103, 2017, p. 496.

¹⁴ P. Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2014, pp. 136-138.

¹⁵ *Libro Blanco, La educación en España. Bases para la política educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969, p. 122.

¹⁶ *Ibid.*, p. 123.

fue en sí mismo un estímulo al estudio, pero si es cierto que las familias y las alumnas reconocían la importancia y los beneficios de su formación, para generar mejores expectativas de vida.

A lo expresado anteriormente debemos añadir que los saberes de las mujeres quedaron en los márgenes de lo académico. La LGE suprimió las materias específicas, anulando la presencia de la domesticidad en los programas educativos. Se unificaron los espacios, las aulas, los programas, el profesorado, pero la cultura académica las seguía olvidando. La tradición femenina no escapaba a las desigualdades de género y bajo el principio de igualdad mantenía las desigualdades¹⁷. Los roles, la división sexual del trabajo, el lenguaje, las actitudes, los materiales curriculares, no se han considerado y la cultura académica las ha ignorado e invisibilizado¹⁸. En la escuela se educaba a las niñas siguiendo el currículum de los niños y a las maestras se les formaba con el programa genérico empleado para los maestros¹⁹.

A partir de 1980 el acceso masivo de profesoras y alumnas generó otras actitudes, conscientes de la necesidad de modificar las formas y transformar la educación empleando otras pautas no sexistas. En esta década alcanzaron el 50% del alumnado de bachillerato y una década más tarde representaban el 50% en los estudios universitarios²⁰. Se reflejó la evolución en la trayectoria de la educación de las mujeres y se inició una etapa acorde con los tiempos, en sintonía con los principios y las leyes democráticas²¹. Este incremento sustancial de la matrícula de las mujeres no significó la igualdad, se mantienen las diferencias incluso en la elección de estudios, marcadas por la tradición. Los cambios han sido lentos y han llegado a golpe de decretos, pero no transforman las mentalidades. A pesar de la reproducción de los estereotipos de género, tanto en los discursos como en la socialización, las mujeres han ido ocupando espacios educativos y profesionales²².

La tasa de escolarización se incrementó, pero había un importante sector que no concluía, por circunstancias sociales y desigualdad de oportunidades²³. Una parte de la población infantil se hallaba infra escolarizada porque trabajaba en el hogar, el campo o empleada en diversas actividades²⁴. El trabajo infantil, tanto de niños como de niñas, fue habitual en estos años. Este hecho representaba que

¹⁷ M. García, A. Calvo, T. Susinos, *Las mujeres cambian la educación*, Madrid, Narcea, 2008, p. 29.

¹⁸ R. Navarro Sandalinas, *El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)*, «Historia de la educación», vol. 8, 1989, pp. 167-180.

¹⁹ M. Subirats Martori, *¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate*, «Revista de la Asociación de Sociología de la Educación», vol. 1, n. 3, 2010, p. 144.

²⁰ C. Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias*, «Revista Áreas», n. 33, 2014, p. 53.

²¹ García, Calvo, Susinos, *Las mujeres cambian la educación*, cit., p. 33.

²² Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea*, cit., p. 56.

²³ *Las desigualdades en el acceso a la educación en España*, MEC, CIDE, 1992.

²⁴ Puelles Benítez, *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*, cit., p. 13.

muchos niños y niñas desempeñaran actividad laboral desde edad temprana en condiciones precarias. La situación familiar obligaba al abandono temprano de algunas niñas que eran requeridas en el entorno familiar para colaborar en tareas del hogar o tareas familiares. Esta realidad se localizaba en las niñas de procedencia rural o en barrios de carácter marginal. No siempre se ha hecho visible que la infra escolaridad de la infancia femenina llevara aparejada las desigualdades sociales. La pobreza de las familias y su entorno no las favorecían para completar su formación básica. Las niñas que provenían de clases obreras y familias campesinas tenían menos oportunidades. De manera que la escolaridad fragmentada y la desescolarización femenina procedía de los sectores populares, es decir, de las clases populares urbanas o clase obrera y clases rurales o agrarias. La mano de obra infantil fue importante y suponía ingresos para las maltrechas economías familiares. El atraso se reflejaba también en la emigración por razones económicas. España era suministradora de mano de obra para Europa y para algunos países de latino América. Los datos estadísticos informan que en 1981 el 13% de la población escolar de 14 años no estaba escolarizada y un 18,3% no alcanzaban el título de graduado escolar²⁵.

En algunos sectores hubo resistencias hacia la nueva normativa educativa, entre los que la consideraban rupturista y entre los que pretendían un mayor avance²⁶. También se detectó cierto rechazo por parte del profesorado, sobre todo, por desconocimiento y falta de preparación para abordar la reforma. El inmovilismo pedagógico y metodológico se enfrentaba a nuevas formas de educación. El personal docente se había formado con planes de estudio conservadores, con diferente concepción educativa y les costaba poner en práctica el vertiginoso cambio que representaba²⁷. Al colectivo docente modelado con las consignas del régimen autoritario le costó superar los anclajes y adaptarse a las nuevas formas. Los gestos y la retórica que formaban parte del ritualismo de la escuela franquista se mantuvieron, en cierta medida, en la etapa de la transición. Las formas arcaicas de enseñanza y los viejos estilos docentes empezaron a ser superados, sin embargo, buena parte de la práctica escolar siguió bajo la rutina y el rigor disciplinario, en una escuela vigilada por los inspectores e inspectoras de enseñanzas, guardianes de la educación²⁸. No fue fácil responder a los desafíos educativos producidos por la aceleración en el proceso de modernización. En ese transcurso la lucha entre “lo viejo y lo nuevo” fue un proceso lento, aunque se fue flexibilizando la rigidez de las maneras, las

²⁵ Rujas Martínez-Novillo, *La construcción del «fracaso escolar» en España*, cit., p. 496.

²⁶ A. Bolívar Botía, *La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada*, «REICE», n. 11-2, 2013, pp. 61-62.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ A. Terrón Bañuelos, *La profesionalización del magisterio en el tecno-franquismo: entre los valores eternos y la ciencia verdadera*, «Innovación Educativa», n. 23, 2013, p. 30.

actuaciones y el pensamiento²⁹. La LGE fue la segunda ley española que reguló el sistema educativo, sustituyendo a la “vetusta” Ley Moyano (1857). Una ley que permaneció en vigor durante veinte años, durante dos décadas cruciales para la sociedad española, que cambiaron sustancialmente la educación. Estuvo vigente durante el tardo franquismo, la transición democrática y los años de la democracia hasta la promulgación y aplicación de la LOGSE, aunque sufrió importantes adaptaciones³⁰.

2. *Transitando hacia la modernidad versus la transición a la democracia*

La democracia española se construyó por medio de leyes franquistas y en base a la Ley de reforma política de 1976³¹. La legislación educativa también era una herencia de la dictadura franquista, aunque se modificó y se realizaron diversas adaptaciones. La política consensuada supuso la desmovilización de un sector de la sociedad franquista. La sociedad evolucionaba después de su encorsetamiento, pero alejarse de la sociedad autoritaria tenía sus rémoras. El sistema se fue flexibilizando y la sociedad española entró en un proceso de transformación. La transición a la democracia fue una etapa convulsa, donde se produjeron cambios importantes en la política y en la población española, que condujo a la restauración democrática. En este contexto se produjo la renovación pedagógica y el progreso hacia la democracia escolar y la pluralidad de alternativas. Las experiencias educativas de la sociedad predemocrática resultaron cruciales para variar el rumbo de la escuela. La educación pretendía dar respuesta a las necesidades sociales, a los discursos que enfatizaban la diferencia y a las demandas frente al centralismo político. Dentro de este contexto modernizador se pretendía recuperar las tradiciones pedagógicas del primer tercio de siglo que abanderaron la educación española. El currículum se modificó y diversificó, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas³².

Otro aspecto significativo fue el acceso de los sectores populares a la educación superior. Se produjo un trasvase de la educación de élites a la educación de masas, con lo cual España se aproximaba a los países del entorno europeo. No obstante, las inversiones en el sistema educativo aún se hallaban distantes de los países más avanzados porque los recursos económicos invertidos seguían siendo insuficientes para cubrir adecuadamente los gastos que requería

²⁹ *Ibid.*, pp. 40-44.

³⁰ Puellas Benítez, *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*, cit., pp. 10-11.

³¹ Real Decreto 2635/1976, de 24 de noviembre, por el que se somete a Referéndum de la Nación el Proyecto de Ley para la Reforma Política, «BOE», n. 282, 24 de noviembre de 1976.

³² Escolano Benito, *Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante*, cit., pp. 24-27.

la expansión educativa. Un desfase que se reflejó en las múltiples deficiencias, tales como infra dotación escolar, déficit docente, precarias instalaciones, etc. Las prácticas pedagógicas también evolucionaron, si bien buena parte de los colectivos docentes se movían por las rutinas e inercias de antaño. Hubo lentitud en modernizar las metodologías didácticas y amplios sectores del profesorado, aferrados a los viejos métodos y creencias, permanecieron impermeables a los cambios³³.

En España la transición democrática reflejó avances y cambios a pesar del dominio de la cultura androcéntrica. Un tiempo histórico caracterizado por la sucesión de leyes y por una serie de cambios estructurales en la sociedad española y, por ende, en la educación. Este periodo histórico, después del fallecimiento del dictador y tras el proceso de transición democrática, deja paso a la educación femenina en todos sus niveles y en igualdad de oportunidades, al menos desde el punto de vista teórico. La igualdad ante la ley constituye una de las primeras reivindicaciones de las mujeres a la vez que una de las exigencias de la sociedad democrática. No obstante, es preciso añadir que el proceso de recuperación democrática estaba liderado por hombres, un espacio donde las mujeres estaban ausentes porque no se concebía la participación femenina³⁴.

Hasta los primeros años de la restauración democrática no se alcanzó la escolarización total en la enseñanza obligatoria, descendió la ratio maestro-alumno, se reforzó la enseñanza pública y se innovó en los centros porque el proceso de escolarización fue más lento que las propuestas legislativas³⁵. El periodo de la transición marcó el antes y el después, con acuerdos y consensos que hicieron factible la resolución de los diversos problemas que afectaban a la educación. Si bien, las leyes no cambian la mentalidad, hubo algunas modificaciones curriculares e innovaciones que contribuyeron a transformar la educación. No obstante, perduraron los roles sexistas y los valores tradicionales en un contexto no exento de problemática. Los pactos políticos y sociales realizados en 1977 dieron el empuje necesario a las transformaciones que condujeron a una enseñanza de calidad. La LGE propició abundantes cambios legislativos, sufrió reformas y contrarreformas a lo largo de las dos décadas de vigencia³⁶. Esta ley precursora de modelos democráticos de enseñanza, representa el mejor proyecto educativo de la España contemporánea. La consideración de

³³ Puelles Benítez, *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años*, cit., pp. 13-14.

³⁴ A. Caballé, *El feminismo en España. La lenta conquista de un derecho*, Madrid, Cátedra, 2013, p. 27; F. Arriero Ranz, *El Movimiento Democrático de Mujeres: de la lucha contra Franco al feminismo, 1965-1985*, «Historia, Trabajo y Sociedad», n. 2, 2011, pp. 33-62.

³⁵ A. Tiana, *Presentación. La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión*, «Revista de Educación», n. ext., 1992, pp. 7-10.

³⁶ Puelles Benítez, *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible*, cit., p. 16.

la educación como tarea permanente se recogía en el articulado de la ley, a la vez constituyó uno de los principios inspiradores de la citada ley³⁷.

En el bachillerato y en la universidad el camino de equiparación fue mucho más lento, pero creció más de lo que era de esperar en un contexto social que aceptaba con recelo las decisiones de las mujeres sobre su propia formación³⁸. En el bachillerato la matrícula femenina siguió creciendo de forma progresiva, ya venía con esa trayectoria desde finales de la dictadura. A tenor de los datos disponibles, en 1976 el porcentaje de alumnas matriculadas en bachillerato eran ya el 50 por cien del alumnado, un porcentaje superior al de los alumnos a los que superaron al final del milenio. En cambio, las tasas de matrícula eran más bajas en los estudios universitarios, especialmente en las carreras técnicas, sin embargo, continuaba aumentando la matrícula femenina en la universidad³⁹. No obstante, antes de finalizar el siglo, en 1986, se llegó al cincuenta por ciento – diez cursos después que en el bachillerato – y al inicio del siglo XXI, las mujeres superaban ya a los hombres en los estudios universitarios. Por cuestiones de género se aprecia una menor presencia de las mujeres en las carreras de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en los denominados estudios STEM por sus siglas en inglés (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). Una brecha en el conocimiento que se mantiene en la actualidad. Si bien, los desequilibrios y desigualdades no habían desaparecido, los datos estadísticos informan los mejores rendimientos académicos de las niñas, un nivel de éxito que se acentuaron a finales de la centuria. La creciente participación femenina en empleos cualificados conduce a una mayor demanda de preparación⁴⁰. Las familias de las clases medias entendieron pronto el conjunto de beneficios que reportaba el estudio de sus hijas. Además, se reflejó en una creciente participación femenina en empleos cualificados⁴¹. Los Anuarios del Instituto Nacional de Estadística ponen de relieve esas diferencias en cifras que benefician a la población femenina, aunque la desigualdad cotidiana y los condicionantes de género hacían mella en sus experiencias vitales. En los estudios universitarios se refleja igualmente el incremento de la matrícula femenina y el nivel de éxito. Ellas obtienen mejores calificaciones y concluyen los estudios en un porcentaje mayor que los hombres. Aunque las brechas de género están presentes en el mercado laboral y ellas no promocionan laboralmente en condiciones de equidad, siguen en desventaja respecto a los hombres⁴².

³⁷ Id., *Ideología y educación en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2014, p. 438.

³⁸ Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea*, cit., p. 53.

³⁹ Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, cit., p. 138.

⁴⁰ J.S. Martínez, *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas*, «Revista de educación», n. 342, 2007, p. 297.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Las desigualdades en el acceso a la educación en España*, cit., p. 28.

3. De la LGE a la LOGSE

Tras la aprobación de la Constitución de 1978, en el proceso de democratización educativa se fueron eliminando los vestigios de la escuela nacional católica impuesta por el régimen dictatorial. Los principios constitucionales de la educación resultaron claves para la modernización educativa. El pacto escolar «de contenido ideológico» y el consenso constitucional amparaba derechos públicos reconociendo la intervención del Estado, garantizaba la participación del gobierno, pero también salvaguardaba otros intereses como los de la iniciativa religiosa católica⁴³. El derecho a la educación se contempla en la constitución⁴⁴ igual que el principio de no discriminación por razón de sexo fue un mandato constitucional⁴⁵. El avance también se dirigió a la consecución de la igualdad de género, así como las adaptaciones de las materias y de sus contenidos. Las actitudes favorables hacia la educación de las mujeres se concretaron en borrar la discriminación, eliminando las barreras que obstaculizaban el acceso a la educación. Los movimientos de renovación pedagógica se significaron en pro de la coeducación.

La renovación de la enseñanza y la apertura a la recepción de las corrientes internacionales, significó que se introdujeran innovaciones pedagógicas y que surgieran movimientos críticos entre el profesorado⁴⁶. Sin embargo, a la magnitud de la reforma emprendida le faltó la correspondencia de los profesionales que tenían que aplicar la normativa junto a la asignación económica o financiación para su puesta en práctica. La deficiente formación pedagógica de un importante sector del magisterio en ejercicio, con sus inercias y rémoras, frenó el proceso. No fue fácil cambiar las rutinas pedagógicas y los esquemas de pensamiento de un profesorado ideologizado por el nacional catolicismo. Según explican algunos expertos, los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero para que sean efectivos deben adaptarse a la cultura escolar existente y rediseñarse en los contextos educativos⁴⁷.

Los cambios se iniciaron al estrenarse la democracia con el gobierno de la UCD (Unión de Centro Democrático) liderado por Adolfo Suárez, pero se apreciaron deficiencias que había que resolver como era la ampliación de la escolaridad obligatoria. Los ministros de educación y los miembros de su

⁴³ M. Puelles Benítez, *La educación en el constitucionalismo español*, «Cuestiones pedagógicas», n. 21, 2011-2012, p. 26.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 24-25.

⁴⁵ P. Toboso Sánchez, *Las mujeres en el siglo XXI: Igualdad jurídica, discriminación cotidiana*, en P. Pérez Cantó (ed.), *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*, Barcelona, Icaria Editorial, 2009, p. 217.

⁴⁶ Escolano Benito, *Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante*, cit., pp. 25-27.

⁴⁷ Bolívar Botía, *La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar*, cit., p. 64.

equipo o gabinete fueron actores destacados en la elaboración de las leyes⁴⁸. En este periodo de cambios legislativos y de efervescencia social y cultural, la normativa experimentó notables modificaciones. En ninguna época el campo de la educación ha subsistido a los intentos de modificación, a reformas de todo tipo, ni a la persistente crítica desde distintos sectores. Los problemas educativos básicos se fueron solucionando y al menos se minimizó algo la desigualdad, se controló la presencia de la Iglesia católica y de forma paulatina la descentralización de la gestión educativa. Las señas de identidad del cambio y modernización del ámbito educativo originaron unas generaciones de altos niveles educativos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo⁴⁹. La escolarización se extendió e incluyó a todos en la escuela, aunque no logró la equidad y mostró nuevas formas de segmentación y diferenciación social. Los avances en la escolarización se reflejaron en el descenso de los índices de analfabetismo entre la población más joven. Según el censo de población en 1981 había casi dos millones de analfabetos, cifra que equivalía a 6,36% de personas analfabetas mayores de 10 años. Esta tasa desagregada por sexos correspondía al 3,60% de varones y el 9,90% de mujeres. En relación con la edad, a mayor edad la tasa de analfabetismo aumentaba y con notoria diferencia en función del sexo. El 92% de analfabetos tenían una edad superior a 35 años y las mujeres ostentaban las cifras más altas. Así entre la población de 10 y 14 años el índice de analfabetos era del 0,60%; entre 35 y 44 años representaba el 4,40%; para las edades superiores a 65 años el índice ascendía al 21,40%. Es decir, que las mujeres mejoraron su nivel educativo de forma progresiva a partir de la Ley General de Educación, hecho que se aprecia en el descenso del analfabetismo entre las más jóvenes. Igualmente, a nivel de la enseñanza secundaria se observa la tendencia al crecimiento, y se constata un notorio incremento de alumnado universitario y especialmente un aumento de matrícula femenina.

Tras la instauración democrática mejoran las oportunidades para las mujeres, además ellas eran conscientes de la importancia de su formación para cambiar estilos de vida y acceder a otros empleos y puestos de trabajo. El principio de no discriminación por razón de sexo fue un mandato constitucional⁵⁰. La carta magna garantizó los derechos igualitarios y favoreció el desarrollo de una cultura política igualitaria. El artículo 14 de la Constitución proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo⁵¹. Por su parte,

⁴⁸ A. Tiana Ferrer, *Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores*, «Conciencia social», n. 1, 2018, p. 94.

⁴⁹ Puelles Benítez, *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible*, cit., pp. 15-44.

⁵⁰ Toboso Sánchez, *Las mujeres en el siglo XXI: Igualdad jurídica, discriminación cotidiana*, cit., p. 217.

⁵¹ *Constitución española de 1978*. Artículo 14 (1º del Capítulo II): «Todos los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social».

el artículo 9.2 consagra la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva. Se trataba de hacer efectivo el principio de igualdad y no discriminación entre sexos para eliminar la subordinación de las mujeres. El avance también se dirigió a la consecución de la igualdad de género, así como las adaptaciones de las materias y de sus contenidos. Las políticas hacia la educación de las mujeres se concretaron en borrar la discriminación, eliminando las barreras que obstaculizaban el acceso a la educación⁵².

Para desarrollar los principios constitucionales, en 1985 se promulgó la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE)⁵³, que se convirtió en la primera ley educativa de la democracia, aprobada bajo el mandato de José M^a Maravall, Ministro de Educación y Ciencia⁵⁴. Junto a José M^a Maravall una figura clave fue Álvaro Marchesi, que desempeñó un papel destacado en el diseño de la nueva ley, impulsó la reforma educativa y la democratización escolar⁵⁵. El marco normativo recogía el derecho a la educación de todos los españoles sin discriminación, al margen de su situación socioeconómica se entendía que niños y niñas tenían derecho a la educación. Su aprobación no estuvo exenta de polémica, aunque intentaba resolver las desigualdades de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución. Sin duda la LODE era una ley progresista, pero no abordó las contradicciones aún existentes en la práctica de la enseñanza mixta⁵⁶. En el texto se reproducían creencias, pautas y conductas sexistas que contravenían los principios igualitarios⁵⁷. Dos años más tarde se afrontó la reforma del sistema educativo y se presentó el *Proyecto para la Reforma de Enseñanza*⁵⁸. Un documento de gran trascendencia donde se abundaba en la estructura de los diferentes niveles, las necesidades y soluciones educativas, así como en las competencias de la administración, la planificación y financiación correspondiente. En 1989, se publicó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* con los objetivos de la reforma propuesta. Entre los objetivos se destacaba la necesidad de incluir la compensación de las desigualdades por razón de sexo, para lograr una enseñanza de calidad. Al año siguiente, esto fue en 1990, se aprobó una nueva Ley Orgánica de Ordenación General

⁵² C. Aguilar-Ródenas, *Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente*, «Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado», n. 78/3, 2013, pp. 177-183.

⁵³ *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*, «BOE», n. 159, 4 de julio de 1985.

⁵⁴ J.M^a. Maravall, *La transición a la democracia en España*, Madrid, Taurus, 1982.

⁵⁵ A. Marchesi, *Cambio educativo y calidad de la enseñanza*, Bilbao, Fórum Deusto, Educación, 1998; Id., *Una incógnita en el cambio actual*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1998, pp. 140-141; Id., *Controversias sobre la educación española*, Madrid, Alianza, Siglo XXI, 2000.

⁵⁶ Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea*, cit., p. 56.

⁵⁷ M. Núñez Gil, M^a.J. Rebollo Espinosa, *Desvelar el sexismo en los espacios educativos*, Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, 2010.

⁵⁸ *Proyecto para la Reforma de Enseñanza. Propuesta para debate*, Madrid, MEC, 1987.

del Sistema Educativo (LOGSE)⁵⁹ con el propósito de mejorar la normativa anterior, corrigiendo los defectos e insuficiencias de la LGE. Tanto la LODE como la LOGSE reformaron el sistema educativo «heredado del franquismo»⁶⁰. Hasta aquel momento no se había modificado estructuralmente la educación, pues el objetivo de la clase política fue introducir los derechos y libertades en el sistema educativo, es decir, se trataba de «constitucionalizar la educación» según expresaba el propio ministro Maravall⁶¹. En el marco de la sociedad democrática era necesario articular la legislación adecuada, matriz básica para la sociedad y en sintonía con los países del entorno europeo. La LOGSE fue primera ley de educación que reguló todo el sistema educativo español en la democracia. Una ley promulgada en 1990 por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) bajo la presidencia de Felipe González Márquez y el ministerio de José M^a Maravall Herrero y que sustituyó a la LGE. Posteriormente fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) con otro gobierno socialista. La abundante legislación generó cambios curriculares que afectaban al profesorado y alumnado y no fue fácil conectar con la realidad⁶².

La LOGSE amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, garantizando un periodo de formación obligatoria de diez años, distribuido en diferentes niveles; comprende la Educación Infantil de 0-3 años y 3 a 6 años, la Educación Primaria 6-12 años y la Enseñanza Secundaria Obligatoria de 12 a 16 años que corresponde a 4 cursos académicos (1º, 2º, 3º, 4º de la ESO). Desaparece la doble titulación, que había en la LGE después de terminar la EGB, para acceder al bachillerato y la formación profesional. Después de superada la enseñanza obligatoria se accedería al bachillerato (2 cursos) y la formación profesional de grado medio, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria. La nueva ley trataba de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales con proyección de futuro. Según recoge el Preámbulo «para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje». El cuerpo de la ley es progresista contemplando la igualdad. En el artículo 2, apartado 3 c) «La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas»⁶³.

El progreso de la educación se reflejó en el incremento de la escolarización y de la matrícula en los diferentes niveles del sistema educativo, tal como indican

⁵⁹ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, «BOE», n. 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

⁶⁰ Puellas Benítez, *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible*, cit., p. 18.

⁶¹ *Proyecto para la Reforma de Enseñanza. Propuesta para debate*, cit., p. 11; J.M^a. Maravall, *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1984; Id., *La Confrontación Política*, Madrid, Taurus, 2008.

⁶² Puellas Benítez, *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible*, cit., p. 18.

⁶³ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, cit.

las cifras que recogen las estadísticas. Si analizamos los datos cuantitativos, por ejemplo, en el año académico 1987/1988 el total de la población escolar del nivel de educación Infantil/preescolar era de 1.053.241 siendo el porcentaje de niñas de 49,15% y 51, 85 de niños. La escolarización era completa para la población de 5 a 13 años y se mantiene llegando al 100% de escolarizados de 14 años en el curso 1995-1996⁶⁴. En dicho curso 1995-1996 en educación primaria había una matrícula de 1.096.677, representando las niñas el 48,68% en la Primaria/Enseñanza General Básica. Para la enseñanza primaria había 5.398.095 matriculados, con un 48,29% de mujeres. Las cifras son algo superiores en los varones. En el curso 1995-1996 era de 3.849.991 en primaria, siendo las niñas el 48,06% y el 51,94 los niños; en la ESO sumaban 457.386 en total y 49,75% de niñas y 50,25% de niños. La progresiva implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se refleja en el incremento de los índices de escolarización de la población estudiantil. Según el informe «La edad de 17 años constituye el punto final de inflexión en el paso de la educación obligatoria a la postobligatoria»⁶⁵. En la ESO, también el número de niños escolarizados es algo superior al de niñas, aunque la diferencia es algo menor en el año 1995-1996 que en 1993-1994⁶⁶.

Los registros estadísticos reflejan que a partir del curso 1987-88 se produce una tendencia a la igualación por sexos. No obstante, se aprecia un progresivo incremento de las tasas de matrícula femeninas. En el Bachillerato en el año académico 1987-1988 sumaban 1.399.048 estudiantes de los que el 53,00 % eran mujeres y el 47,00% hombres. En Formación Profesional en 1987-1988 había un total de 759.796, siendo el porcentaje de 55,08% varones y el 44,92% mujeres. Más tarde, en 1995-1996 ascendía a 774.126 con un registro de 52,20% de chicos y 47,80% de chicas. De manera que se detecta una diferencia en la distribución porcentual por sexos, aunque no muy acusada. Los varones eran numéricamente más en la Enseñanza Secundaria Obligatoria; un 51,40 % del alumnado es masculino en el primer ciclo y en el segundo ciclo de la ESO representando el 61,10 % del total⁶⁷. En cambio, desde 1987-1988 las cifras en el bachillerato demuestran una mayor presencia de mujeres. Así en el nivel de Bachillerato (BUP/COU), Bachillerato Experimental y Bachillerato LOGSE, el número de alumnas es mayor que el de alumnos. En Bachillerato se consolida la mayor presencia de las mujeres en el sistema educativo no universitario. En 1987-1988 se equiparó la matrícula femenina y masculina⁶⁸. La matrícula en Formación Profesional con Ley General de Educación en el caso de las mujeres era más baja y muy evidente en aquel contexto. En los estudios universitarios

⁶⁴ *Las desigualdades en el acceso a la educación en España*, cit., p. 20.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 26.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 27.

en 1987 las mujeres representaban el 50,6% pero continuaban en el ascenso progresivo llegando al 53,3% en 1997.

Aparte de la mayor presencia femenina en estas enseñanzas (54,78 % en Bachillerato LOGSE y de 54,49 % en COU), las opciones de Humanidades y Ciencias Sociales (65,82 % en la opción de bachillerato LOGSE y 65,31 % en la opción D de COU, además de un 61,21 % en la opción C). También son modalidades con preponderancia femenina las relacionadas con la Ciencias de la Salud (63,84 % en la opción B de COU y 53,99 % en la de Naturaleza y Salud de Bachillerato LOGSE). Sin embargo, la opción de Tecnología del Bachillerato LOGSE tiene entre su alumnado a un 20,15 % de mujeres, lo que incluso supone un descenso de la presencia femenina en esta área con respecto a la situación de COU; en él, la opción A Científico-tecnológica cuenta con un 36,71 % de mujeres. Los denominados estudios STEM, es decir, Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas presentan menor matrícula femenina⁶⁹. La matrícula total universitaria también se incrementó, el alumnado pasó de 902.284 en 1986-1987 a 1.536.409 en 1996-1997, cifra que equivalía a un 70,2 por 100 más que la matrícula de diez años antes. En 1996-1997 las mujeres representaron el 52,9% de la población estudiantil universitaria y los hombres el 47,1%. A tenor de los datos estadísticos, queda patente la influencia del factor sexo en las últimas etapas de la enseñanza obligatoria y en la realización de estudios postobligatorios.

Tanto en Formación Profesional como en Bachillerato las alumnas eran las que más promocionaban. En cambio, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria eran los alumnos los que obtenían mejor rendimiento. La presencia femenina, según los porcentajes, equivalía a 54,78 % en Bachillerato LOGSE y de 54,49 % en COU frente al 45,22% y 45,51% de hombres⁷⁰. Las mujeres continúan más sus estudios respecto a los varones y con una marcada tendencia hacia las ramas académicas frente a la formación profesional. Si bien, el número de matriculados varones era mayor en formación profesional tienden más a abandonar sus estudios profesionales en mayor proporción que las mujeres y de ahí que las cifras reflejen mayor entidad numérica de egresadas⁷¹.

La enseñanza secundaria postobligatoria. En su rama académica el porcentaje de mujeres supera en todos los casos al de varones en torno a los diez puntos; en cambio, en la rama profesional es siempre superior la tasa de varones. La variación entre ambas ramas desaparece tan sólo a partir de los 18 años, es decir, a la edad en que seguir cursando esos estudios supone un retraso escolar⁷².

⁶⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 28.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

Junto al sexo la edad es otra variable a considerar en educación. En estos niveles académicos, observamos que el arco de edad no se mantiene constante. En la enseñanza obligatoria la edad es superior en el caso de los alumnos, sin embargo, se invierte en los estudios profesionales, en los que son las mujeres las que tienden a permanecer matriculadas con edades superiores, no correspondientes a esas enseñanzas⁷³.

El total del alumnado que terminó su escolaridad en el curso 1993-94 y obtuvo el título de graduado escolar fue de 476.002 estudiantes, de los cuales eran varones 231.290 y 244.712 mujeres. El grupo que no alcanzó el título de graduado escolar y obtuvo el certificado de estudios primarios sumaban un total de 124.359, de los cuales 77.514 eran varones y 46.845 mujeres⁷⁴. En las estadísticas observamos el número superior de mujeres que obtienen el graduado escolar frente a los varones y a la inversa en el certificado de estudios primarios. Para el curso 1994-1995 alumnado matriculado, clasificado por ciclos de la enseñanza en la Enseñanza Primaria EGB representan un total de 4.063.912. De esta cifra desagregada por sexos corresponden 2.109.177 a varones y 1.954.735 a mujeres⁷⁵.

4. *La restauración democrática y el recorrido hacia la igualdad*

A propósito de los avances de la sociedad democrática observamos que los «patrones de cambio son distintos para varones y mujeres, a pesar de que comparten el mismo ambiente social y cultural de su clase de pertenencia»⁷⁶. La democracia representó un tiempo nuevo, aunque el reconocimiento de derechos y mejores oportunidades para las mujeres no significó el alcanzar la plena igualdad⁷⁷. No solucionó la problemática de las mujeres porque se siguió subestimando y depreciando lo construido como femenino, pero tampoco posibilitó la revalorización de la memoria de las mujeres. El sexismo en las aulas, la invisibilidad y la ausencia de modelos femeninos frenaron el avance de una educación igualitaria⁷⁸. Los movimientos feministas, denunciaron desigualdades evidentes y proporcionaron expectativas personales más

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística (INE), «Anuario», MEC, 1997, p. 166.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 165.

⁷⁶ J.S. Martínez, *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas*, «Revista de educación», n. 342, 2007, p. 291.

⁷⁷ Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea*, cit., p. 56.

⁷⁸ P. Ballarín Domingo, *Los códigos de género en la universidad*, «Revista Iberoamericana de educación», n. 68, 2015, pp. 19-38.

ambiciosas⁷⁹. Había un desfase entre la igualdad legal y la igualdad real que vivía la sociedad española, con lo cual faltaba mucho por conseguir⁸⁰.

Cuando España ingresó en la Comunidad Europea tuvo que incorporar disposiciones concretas para promover la igualdad. Así el primer gobierno del PSOE reconocía la desigualdad, introdujo medidas para combatir la discriminación y llevó a cabo reformas para eliminar los obstáculos que impedían la igualdad. En 1983 estableció un organismo de mayor rango dentro de la Administración (resultado de las presiones de un grupo de mujeres del Partido Socialista Obrero Español), al transformar la Subdirección de la Condición Femenina en Instituto de la Mujer (adscrito al Ministerio de Cultura) con una dotación presupuestaria importante. El Instituto de la Mujer desplegó diversas actividades y campañas de sensibilización. En este sentido destacamos la colaboración con el Ministerio de Educación, con las instituciones académicas y con los organismos de igualdad de las comunidades autónomas. Estas actuaciones facilitaron el desarrollo de unas acciones que detectaron las carencias de la educación mixta y la necesidad de instaurar una alternativa coeducativa. Tanto la escuela como la sociedad del momento requerían de una transformación cultural que hiciera posible la coeducación en aras de la igualdad de género. El Instituto de la Mujer desplegó diversas actividades y acciones como la revisión de los programas curriculares y del material didáctico, modificar las actitudes del profesorado, corregir el comportamiento sexista del alumnado, impulsar la coeducación, fomentar la imagen no discriminada de las mujeres en los medios de comunicación al tiempo que se celebraban encuentros, jornadas, congresos y cursos con el objeto de modificar conductas ancestrales⁸¹. Las políticas de igualdad se impulsaron a través de las instituciones creadas por las administraciones central y autonómica. En este ámbito resultó crucial la colaboración del conjunto de organismos de las administraciones públicas. Dicha institución fue secundada por la administración local y por los gobiernos regionales, al tiempo que fueron ampliando la legislación⁸².

Tanto a nivel nacional como autonómico, se han impulsado cuatro planes distintos de igualdad de oportunidades, abarcando un arco cronológico de casi una década, pues se iniciaron en 1988 y terminaron en 2007⁸³. Estos proyectos se concretaban en el sistema educativo y en el marco laboral

⁷⁹ Flecha García, *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea*, cit., p. 53.

⁸⁰ D. Blanco, *La mujer española en los albores del siglo XXI*, en Á. Egidio, A. Fernández (edd.), *Ciudadanas, militantes, feministas*, Madrid, Editorial Eneida, 2011, pp. 276-277.

⁸¹ P. Ballarín Domingo, *Género y políticas educativas*, «XXI. Revista de educación», n. 6, 2004, pp. 35-42.

⁸² Blanco, *La mujer española en los albores del siglo XXI*, cit., p. 280.

⁸³ La cronología de los Planes de Igualdad fue la siguiente: I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres: 1988-1990; II Plan de Igualdad de Oportunidades, 1993-1995; III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2003-2007. Página web: <<https://www.miteco.gob.es/es/ministerio/planes-estrategias/igualdad-de-oportunidades/plan-igualdad.aspx>> (último acceso: 17.09.2021).

aplicando planes de conciliación familiar. La colaboración entre los institutos de la Mujer y los organismos de carácter general de la administración permitió desarrollar acciones transversales a favor de la igualdad, con asesoramiento a los centros educativos. Numerosas acciones se pusieron en marcha al abrigo de la LOGSE, tales como el lenguaje no sexista, elaboración de materiales, seminarios y cursos, difusión de las acciones, publicidad no sexista, etc. Las acciones se desarrollaron con la colaboración de los Centros de Profesorado, en coordinación con los movimientos de renovación pedagógica y los colectivos de educación no sexista⁸⁴. Toda una intensa actividad que tuvo que sortear muchos obstáculos que frenaban su avance, dado el arraigo de la cultura androcéntrica. Los Seminarios de Estudios de la Mujer, punto de encuentro y debate de las profesionales de las distintas universidades españolas, cuyo colofón fue la publicación del libro blanco que reúne la información de los temas trabajados por las investigadoras hasta 1992⁸⁵. Los espacios educativos han estado sujetos a diferentes ámbitos de influencia que condicionan la aplicación de la igualdad efectiva⁸⁶. El marco normativo ha incidido en estas cuestiones que han sido abordadas desde diferentes esferas.

El nuevo marco legislativo emanado de la LOGSE reconocía, por primera vez, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación, fijando la igualdad entre sexos⁸⁷. En el título cuarto, referido a la calidad, señala la importancia de que los materiales didácticos subrayen la igualdad superando estereotipos sexistas. Los diseños curriculares recogieron las orientaciones y los objetivos, los contenidos y la metodología para la aplicación de la coeducación. Los diseños curriculares en Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria introducían el principio de igualdad, y se hicieron públicos a través de una serie de Reales Decretos que fijaron los aspectos básicos del currículo. Los diversos artículos de la ley (artículos 2, 57 y 60), además del preámbulo, incidían en la igualdad y en la necesidad de corregir las diferencias existentes. Este reconocimiento legal supone un gran avance, así como las fórmulas establecidas para alcanzar la igualdad.

Varios artículos de la ley hacen referencia a la igualdad y a la no discriminación de género. Se trata de unos principios fundamentales para una sociedad democrática⁸⁸. Los decretos sobre enseñanzas mínimas establecidos para el

⁸⁴ M. Subirats Martori, *Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros*, «Educar», vol. 50, n. 1, 2014, pp. 93-95.

⁸⁵ *Libro blanco de la investigación sobre estudios de las mujeres y de los géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995.

⁸⁶ I. Sacha, *Carrera de relevos en el laberinto coeducativo*, «Filanderas», n. 4, 2019, p. 58.

⁸⁷ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, cit.

⁸⁸ *Ibid.* Art. 2. «El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida

desarrollo de la ley, consolidan, en los objetivos de la educación obligatoria, primaria y secundaria, el rechazo de cualquier discriminación basada en las diferencias de género. Así mismo, se introducen en la educación obligatoria, primaria y secundaria los denominados *temas transversales*, que debían integrarse en el currículo a través de las distintas áreas curriculares, entre los que figura la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos⁸⁹, que contribuyó a cuestionar los estereotipos y prácticas sexista. La ausencia de la perspectiva de género ha provocado que los saberes androcéntricos siguieran dominando en la escolaridad y alejara la igualdad de la práctica educativa.

En las elecciones generales de 1996, después de doce años de gobierno socialista, el triunfo del Partido Popular (PP) dio un giro a la política con la implantación de políticas neoliberales. La llegada de José M^a Aznar y su equipo, al gobierno de España, significó la crítica y rechazo de algunas propuestas educativas emprendidas por el gobierno socialista. El Partido Popular amparado en sus valores ideológicos conservadores dio un giro a la normativa aplicando sus principios. Esperanza Aguirre, Ministra de Educación (1996-1999), empezó la tarea de contrarreforma, de reformar aspectos educativos, igual que se hizo con otras tantas cuestiones de las esferas de la política social, cultural y económica. El grupo político del Partido Popular repitió éxito y volvió a ganar las elecciones generales en el año 2000. De manera que se afanó en hacer efectivas las reformas educativas. Este hecho significó realizar una serie de cambios y modificaciones, para subsanar desde su atalaya las limitaciones y deficiencias detectadas en los años de gobierno socialista. En definitiva, se trataba de superar las deficiencias detectadas en la LOGSE para mejorar la calidad del sistema educativo. Así en 2002, con la reforma del sistema educativo sustituía a la LOGSE, una normativa que había sido duramente denostada por este grupo político con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)⁹⁰. En el primer principio fundamental que preside la ley refiere a la calidad y a la igualdad de oportunidades⁹¹. La LOCE mantenía el sistema escolar con diez cursos de educación obligatoria (seis de Primaria y cuatro de Secundaria Obligatoria) seguidos de dos cursos de Bachillerato o de

al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad».

⁸⁹ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, Art. 2. «BOE», n. 152, 26 de junio; Real Decreto 1007/1991, 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Art. 2. «BOE», n. 152, 26 de junio.

⁹⁰ *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, «BOE», n. 307, 24 de diciembre de 2002.

⁹¹ *Ibid.* Disposiciones Generales. En el Preámbulo refiere: «proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo [...] Al mismo tiempo se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades [...] En suma, se trata de mejorar el sistema educativo en todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto».

Formación Profesional. Un modelo similar al de la LOGSE, pero introducía algunas medidas en la Secundaria Obligatoria para supuestamente resolver los problemas detectados en la anterior ley. Desde su óptica el Partido Popular, con la aprobación de la LOCE, que entró en vigor el 13 de enero de 2003, pretendía conseguir una educación de calidad para todos, desde la educación infantil hasta los niveles post-obligatorios. De modo que incluye los parámetros igualitarios y refiere a la educación de las mujeres a través de la igualdad de oportunidades, que se proyectó en la universalización de la educación básica, la atención a las personas adultas y la integración de la inmigración⁹².

El principio de igualdad introdujo como novedad la gratuidad de la educación infantil en los centros públicos. Además de la necesidad de transmitir valores que favoreciesen la igualdad de derechos entre ambos sexos y la eliminación de cualquier tipo de discriminación. Más tarde, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento titulado «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaba un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas, aunque se dirigen a un colectivo asexuado, neutro, porque el modelo es masculino. Pero no surtieron efecto dado que, el resultado de las elecciones generales dejó al Partido Popular en la oposición y el cambio de gobierno paralizó el calendario de aplicación de sus propuestas⁹³. El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) con José Luis Rodríguez Zapatero resultó victorioso, con mayoría absoluta, y su gobierno se aplica en realizar la contra reforma educativa. Finalmente, la ley de calidad fue derogada, el 24 de mayo de 2006, y sustituida por la Ley Orgánica de Educación que redacta el equipo socialista a cuyo frente se hallaba la ministra de Educación Mercedes Cabrera. La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada en 2006⁹⁴, continúa con la estructura básica de la LOGSE. No obstante, la LOE, adolece en el texto del abuso del genérico masculino, aunque apuesta por la igualdad, calidad, diversidad, democracia, ciudadanía y compensación de las desigualdades, entre otros valores⁹⁵. De manera que introdujo algunas modificaciones para conseguir una educación de calidad para todos, uno de los principios de la LOCE, en la que se establezca una coeducación efectiva y se elimine cualquier tipo de discriminación⁹⁶. El equipo de expertos considero fundamental la concreción curricular en cada uno de sus niveles⁹⁷.

⁹² J.S. Martínez, *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas*, cit., pp. 287-306; L. Martínez Ten, *Educación e igualdad de género: el papel de la escuela ante la nueva realidad social de las mujeres*, Abaco, n. 55-56, 2008, pp. 85-96.

⁹³ Blanco, *La mujer española en los albores del siglo XXI*, cit., pp. 273-281.

⁹⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, «BOE», n. 106, de 4 de mayo de 2006.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.* Título Preliminar. Artículo 1, Principios; Artículo 2, Fines. Título I, Artículos 17, 23 y 33, Objetivos.

⁹⁷ Tiana Ferrer, *Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores*, cit., pp. 94-95.

Por otra parte, la implicación de las políticas públicas en materia de igualdad llevó al gobierno socialista a promulgar otras leyes que favorecían la igualdad. Así se contempla en la Ley Orgánica de medidas de protección Integral contra la Violencia de Género (2004) y la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres en 2007⁹⁸. Ambas inciden en la educación para alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. En el capítulo I de la ley contra la Violencia de Género figuran medidas a desarrollar para la igualdad en los distintos niveles educativos, desde educación infantil a los estudios de bachillerato y formación profesional⁹⁹. En la ley de Igualdad se rotula la educación en el capítulo II, artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres¹⁰⁰, y en el artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación, con el objeto de garantizar la igualdad en el sistema educativo.

Conclusiones

En España desde la aprobación de la LGE en 1970 se han promulgado diversas leyes educativas. En el desarrollo normativo democrático se produjeron avances y retrocesos con las correlaciones de fuerzas ideológicas plasmadas en la defensa de diferentes proyectos políticos. Una de las razones son las propias disidencias y concepciones políticas de los gestores de turno. De manera que la sucesión de partidos políticos en el gobierno, han ido cambiando y desplazando la normativa. Las nuevas propuestas se han ido trasladando en la aprobación

⁹⁸ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, «BOE» n. 71, de 23 de marzo de 2007.

⁹⁹ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, «BOE», n. 313 de 29 de diciembre de 2004. El texto refleja claramente el propósito educativo: «El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos». En el apartado II recoge: «La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización».

¹⁰⁰ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, cit., Art. 23. «El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros».

de nuevas leyes, que derogan, alteran o cambian la anterior. En cierta medida los innovadores han abusado de reformas, de criterios burocráticos y han descuidado a los protagonistas de las reformas, el profesorado verdadero actor. Esta abundancia de leyes educativas en un corto periodo de tiempo, indica a la vez cierta inestabilidad. La propia evolución de la sociedad española en el tiempo muestra las insuficiencias legislativas. No obstante, tras la transición política, y con el primer gobierno del partido socialista, se inició el desarrollo legislativo. A nivel de la estructura de la enseñanza tres leyes, la LOGSE (1990), la LOCE (2002) y la LOE (2006) han tenido el papel más relevante en la etapa democrática.

Los principios igualitarios se introducen en las normativas educativas desde los tiempos de la tecnocracia, aunque no fueron de plena aplicación matizados por el contexto de la dictadura. A partir del establecimiento de la enseñanza mixta hasta el desarrollo de las políticas educativas, que actuaron de impulsoras, se han producido avances notorios en la educación de las mujeres y en el acceso a los distintos niveles educativos, incluso se han superado las matrículas en casi todas las enseñanzas universitarias. El empuje de una mayor formación para la población femenina junto a la toma de conciencia de las familias permitió el acceso a un abanico de estudios y profesiones. La educación ha sido capaz de modificar el panorama formativo y educativo de las españolas, impulsado por factores políticos y económicos. Sin embargo, las características culturales continúan siendo masculinas y manteniendo los sesgos de género, con lo cual el sexismo sigue operando en las aulas. La unificación de los programas educativos, eliminando las materias sexistas, tampoco contribuyó a la igualdad en la esfera privada donde las mujeres seguían ostentando las responsabilidades de la vida doméstica.

La democracia dio impulso a la igualdad y permitió que las mujeres alcanzaran progresivamente los derechos que le habían sido negados, aunque la igualdad legal dista de la igualdad real. Un amplio recorrido cronológico y legislativo que ha sido reforzado con leyes específicas, pero que no han logrado la igualdad de género en el sistema educativo. Los códigos de género y estereotipos en la España democrática constituyen una realidad palpable. En todos los ámbitos de la vida las mujeres han realizado y siguen realizando aportaciones importantes, pero no se reconoce en los contenidos académicos en las distintas etapas educativas. Los contenidos curriculares no incorporan las aportaciones femeninas. De manera que este hecho dificulta el conocimiento de su bagaje cultural en todas sus dimensiones. Las cuestiones de género no se abordan en el sistema educativo y aún tratar la igualdad es un asunto controvertido. Si bien, a nivel general, se apuesta por la igualdad, por una perspectiva de género inclusiva y por la revisión de materiales curriculares tal como recomiendan los organismos internacionales.

Education of Polish children and youth in Livingstone, Northern Rhodesia, Africa, in 1941-1944

Witold Chmielewski
Faculty of Education
Jesuit University Ignatianum in
Krakow (Poland)
witold.chmielewski@ignatianum.edu.pl

ABSTRACT: The aim of the article is to portray the establishment of the first Polish schools in East-Central and Southern Africa during the Second World War. The article uses methods relevant to research in the history of education. It presents the emergence of the schools in question as well as the difficulties and achievements related to their activity. The goals and methods of educational and teaching work are also presented here. Particular attention has been paid to the guarding of children and young people against denationalisation, as well as preparing them for life and work both at home and abroad. The role of after-school club activities and youth organisations in the educational process of the young generation has also been emphasised. The problem is presented based on archival records located mainly at the Polish Institute and Sikorski Museum in London as well as the Hoover Institution on War, Revolution and Peace in Stanford, and also contained in Poland's national resources, in particular at the Institute of National Remembrance and at the Archive of New Files in Warsaw. The schools in Livingstone, which were established in the analysed period under review, developed methods of work in exile that were later applied and further developed in schools organised in over 20 settlements and centres of Polish refugees in Africa. In this way, the schools in question influenced the development of Polish education as well as broadly defined cultural and educational activities in exile during the Second World War.

EET/TEE KEYWORDS: School; Education; Youth; Students; Teachers; Africa; XX Century.

The city of Livingstone, also called Maramba, is located on the edge of southern Zambia (which was called Northern Rhodesia until 1964), on the border with Zimbabwe (formerly Southern Rhodesia). In 1875, the Free

Church established a school on the site¹. From 1924 to 1935, the city was the capital of Northern Rhodesia. In 1941, the first Polish schools in East-Central and Southern Africa were established there².

That vast part of the African continent, which was in fact little known in Poland, was soon to become a new home for between 10.000 and 20.000 Poles who had been deported from the eastern areas of the Second Polish Republic deep into the Soviet Union in 1939-1941. Some of those deportees were evacuated together with the Polish Army in the USSR to Iran, India and Palestine, and from there – towards the end of 1942 and in the following years – to the African continent, as well as Lebanon, Mexico and New Zealand³.

The path of the firstcomers from Poland reaching Northern Rhodesia led along a different roving route, through Romania, Cyprus and Palestine. Among that group of refugees, apart from ordinary Poles, there were people with higher education, as well as some who had held ministerial and other high official positions in the recent government, as well as members of parliament⁴. A small number of refugees went to Algiers, North Africa⁵.

¹ L. Grzebień, A. Kozłowiecki, *Wśród ludu Zambii* [Amongst the People of Zambia], Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1977, p. 254.

² The very first Polish school to be established in Africa was the junior high school on Cap Matifon Street in Algiers (1940). However, the school ceased its activity after three months. On 17 March 1941, general education junior high school courses were started in Algiers, giving rise to the establishment of a junior high school and secondary school in the city, cf.: K. Stasiński, *Polskie Gimnazjum i Liceum w Algierze w czasie II wojny światowej* [Polish Junior High School and Secondary School in Algiers during the Second World War], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 2, 1961, pp. 183-184.

³ J. Siedlecki, *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939-1986* [The fates of Poles in the USSR in 1939-1986], 3rd ed., London, Gryf Publications Ltd., 1990, pp. 104-117; A. Głowacki, *Deportacje dzieci i młodzieży w głąb Związku Sowieckiego w latach 1940-1941* [Deportations of children and youth to the Soviet Union in 1940-1941], in *Polskie dzieci na tułacznych szlakach 1939-1950* [The roving lives of Polish children 1939-1950], ed. by J. Wróbel, J. Żelazko, Warsaw, Institute of National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes against the Polish Nation, 2008, pp. 25-41; W. Chmielewski, *Polish Junak Schools in the USSR in 1941-1942*, «Paedagogica Historica», 2021, passim, <<https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1900303>>.

⁴ M. Radziszewska, *Działalność historyka oświaty Łukasza Kurdybachy w Królestwie Rumunii w latach 1939-1940* [The activity of educational historian Łukasz Kurdybacha in the Kingdom of Romania in 1939-1940], in *Polska i Rumunia. Wspólnie – obok – blisko* [Poland and Romania. Together – side by side – close to hand], comp. S. Iachimovschi, K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suceava, *Związek Polaków w Rumunii* [Union of Poles of Romania], 2015, pp. 190-199; J. Draus, *Działalność Oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940-1946* [Łukasz Kurdybacha's educational activity between 1940 and 1946], «Rozprawy z Dziejów Oświaty», n. 29, 1984, pp. 211-217; A. Bogusławska, *Książki dla dzieci i młodzieży* [Books for children and young people], in *Literatura polska na obczyźnie 1940-1960* [Polish literature in exile 1940-1960], ed. T. Terlecki, London, *Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie* [Association of Polish Writers in Exile], 1965, Vol. II, pp. 304-305.

⁵ K. Śliwak, *Działalność szkoły polskiej w Algierze w czasie II wojny światowej w świetle archiwaliów i wspomnień* [The activity of the Polish school in Algiers during the Second World War in the light of archives and memoirs], «Acta Universitatis Lodziensis Folia Historica», n. 94, 2015, p. 182; J. Knopek, *Działalność oświatowo-wychowawcza wśród skupisk polskich w*

Due to the fact that there were children and young people of school age among the Poles leaving their homeland, there was an urgent need to establish appropriate educational institutions for them. For that reason, the Polish School was established in Platres, Cyprus, comprising a nursery school, primary school, junior high school, and general education secondary school. The institution was headed by Assistant Professor Łukasz Kurdybacha, PhD, from the Jan Kazimierz University in Lviv. The Parent Council was chaired by Ignacy Ziętkiewicz, the former counsellor of the Ministry of Foreign Affairs. Teaching and material support was provided to the educational institutions by the School Committee chaired by General Ferdynand Zarzycki, PhD, the former Deputy Minister of Military Affairs, Minister of Industry and Trade and Senator of the Republic of Poland. Members of the Committee were selected from among the refugees⁶.

Polish schools in Cyprus faced numerous difficulties from the outset. Attempts were made to mitigate them – among others, by Alfons Kuc, PhD, a civil servant of the Civil Chancellery of the President of the Republic of Poland, who was on leave and was a member of that group of refugees⁷. The difficulties were partly overcome thanks to the help of English philanthropists Mr and Mrs Loch, and above all thanks to the financial support of £400 and the organisational initiatives taken by the British Director of the Department of Education in Cyprus. For fear that the island would be occupied by German troops, the Polish refugees were evacuated to Palestine on 12-15 June 1941. Some of the men, including Łukasz Kurdybacha, found themselves in the ranks of the Independent Carpathian Rifle Brigade stationed there, while a significant but not precisely determined number of former refugees from Cyprus decided on their own to stay longer in Palestine. The remainder left for Northern

Afryce Północnej w czasie II wojny światowej [Teaching and educational activities among Polish communities in North Africa during the Second World War], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 3-4, 2000, pp. 83-84.

⁶ *Wyciąg z raportu Konsulatu RP w Nikozji z dnia 4 III 1947* [Abstract of the report of the Consulate of the Republic of Poland in Nicosia dated 4 March 1947] No. 307/Cp/56, Polish Institute and Sikorski Museum in London (hereinafter: PISM), team: Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment (hereinafter: MRDPE); K. Bartnicka, *Łukasz Kurdybacha (1907-1972): stan badań i problematyka badawcza* [Łukasz Kurdybacha (1907-1972): The state of research, and research problems], «Rozprawy z Dziejów Oświaty», n. 38, 1997, p. 110; Id., *Łukasz Kurdybacha – twórca Pracowni Dziejów Oświaty (1907-1972)* [Łukasz Kurdybacha – the founder of the Laboratory of the History of Education (1907-1972)], in *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953-2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności* [Institute for the History of Science of the Polish Academy of Sciences in 1953-2003. A jubilee book celebrating 50 years of activity], ed. by J. Schiller, L. Zasztowt, Warsaw, Instytut Historii Nauki, 2004, pp. 115-117; J. Miąso, *Łukasz Kurdybacha (1907-1972)*, «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 4, 1973, pp. 528-529, 534.

⁷ *Pismo A. Kuca z 11 lutego 1941 roku do szefa Kancelarii Cywilnej Prezydenta RP* [Letter of 11 February 1941 from A. Kuc to the Head of the Civil Chancellery of the President of the Republic of Poland], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

Rhodesia. Towards the end of June 1941, they were joined by a group of Poles who had already been staying in Palestine, and together they set off for the African continent aboard the ship MS 'Mauretania'. In Cairo, another 30 refugees joined the group. On 3 August, the ship arrived in Durban, Africa, and from there the refugees went by train via Johannesburg to Livingstone, Lusaka and other cities and towns⁸. As early as 7 August, the first group of 29 people arrived in Lusaka, the capital of Northern Rhodesia. Another several hundred of refugees arrived in Northern Rhodesia from Palestine on 5 October⁹.

The refugees were accompanied by Consul General Stefan Fiedler-Alberti, who arrived at the newly established Consulate General of the Republic of Poland in Lusaka, the capital of Northern Rhodesia. He had previously held this position in Nicosia, Cyprus¹⁰. His main task was to look after the Polish arrivals¹¹. As of 8 December 1941, the number of refugees arriving in Africa in two transports amounted to 429, out of whom there were 209 men, 143 women, and 77 children under 17. In fact, less than a third of the people reaching Northern Rhodesia were coming there from Cyprus, but nevertheless the entire group was commonly referred to as 'Cypriots'. Among the refugees were 78 officials, many of them high-ranking, as well as 57 freelancers, and 52 engineers and craftsmen¹². Polish citizens with children of school age were supposed to be

⁸ *Sprawozdanie statystyczne Konsulatu RP w Lusace, kompetentnego na Rodezję Północną na dzień 20 maja 1944 r.* [Statistical report of the Consulate of the Republic of Poland in Lusaka, competent for Northern Rhodesia, as of 20 May 1944], PISM, team: Ministry of Foreign Affairs (hereinafter: MFA), Archives Ref. No. A.11.E/705, *ibid.*, Memoriał nauczycieli z Livingstone z 12 listopada 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie [Journal of records of 12 November 1942 from the Livingstone teachers to the Office of Education and School Affairs in London]. The authors of the *Journal of records* wrote, among other things, that they and their students suffered from hunger and cold (living in unheated flats) in Cyprus, and that they had to walk in worn-out, tattered shoes.

⁹ Grzebień, Kozłowiecki, *Amongst the People of Zambia*, cit., p. 254.

¹⁰ *Polska służba zagraniczna po 1 września 1939 r.* [Polish Foreign Service after 1 September 1939], London, Wydawnictwo Stowarzyszenia Pracowników Polskiej Służby Zagranicznej, 1954, p. 71. Edward Pałyga, *Stosunki dyplomatyczno-konsularne Drugiej Rzeczypospolitej z krajami Afryki* [Diplomatic and consular relations of the Second Polish Republic with African countries], «Przegląd Orientalistyczny», n. 39, 1973, p. 198.

¹¹ *Słownik biograficzny polskiej służby zagranicznej 1918-1945* [Biographical Dictionary of the Polish Foreign Service 1918-1945], vol. V, comp. K. Smolana, Warsaw, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Biuro Archiwum i Zarządzania [Ministry of Foreign Affairs, Archive and Management Office], 2013, p. 46, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

¹² *Sprawozdanie statystyczne Konsulatu Generalnego RP w Lusace kompetentnego na Rodezję Północną na dzień 20 maja 1944 r.* [Statistical report of the Consulate General of the Republic of Poland in Lusaka, competent for Northern Rhodesia, as of 20 May 1944], PISM, MFA, Archives Ref. No. A.11.E/705; cf. Wróbel, *Z dziejów polskiego uchodźstwa w Rodezji Północnej (Zambii) w okresie II wojny światowej* [The history of Polish refugees in Northern Rhodesia (Zambia) during the Second World War], «Przegląd Polonijny», n. 3, 1995, p. 139; Id., *Polacy w Afryce wschodniej i południowej 1941-1950* [Poles in East and South Africa 1941-1950], «Zeszyty Historyczne» [Paris], n. 115, 1996, p. 73; J. Kazamias, *Polscy Uchodźcy na Cyprze (1940-1941) na podstawie brytyjskich źródeł z epoki* [Polish Refugees in Cyprus (1940-1941) based on British period sources],

sent to Livingstone. However, this did not happen. Almost half of the families with children ended up in places scattered across all of Northern Rhodesia. Those children irretrievably lost the opportunity to study in a Polish school. On the other hand, there were also adults arriving in Livingstone without children. They were able to find a better place to live there, which the rather significant city undoubtedly was¹³. The Poles stayed there in five hotels¹⁴. The distribution of the group of Polish citizens in Northern Rhodesia less than three years later is shown in Table 1.

Table 1. Polish refugees from Cyprus, Palestine and Cairo in Northern Rhodesia as of 20 May 1944

Location	Men	Women	Children under 18	Total
Livingstone	101	65	25	191
Lusaka	28	19	5	52
Broken Hill	5	2	3	10
Fort Jameson	5	3	1	9
Mufulira	5	2	-	7
Bwana M'Kubwa	2	4	-	6
Kitwe	-	1	2	3
Luanshya	1	1	-	2
Mission	2	2	-	3
Farms	4	-	-	4
Ndola	1	-	-	1
Nkana	1	1	-	2
Abercorn	-	1	-	1
Total	155	100	36	291

Source: *Statistical report of the Consulate of the Republic of Poland in Lusaka, competent for Northern Rhodesia, as of 20 May 1944*, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.11.E/705.

in Polska – Cypr. Z kraju Chopina na wyspę Afrodyty. *Relacje historyczne i kulturowe* [Poland – Cyprus. From the country of Chopin to the island of Aphrodite. Historical and cultural relations], ed. by J. Jeorgis, J. Kazamias, Nicosia, Wydawnictwo ENTIPIS, 2011, pp. 97-105, 111-115, 119-123. *Teka Bejrucka Zeszyt B. Materiały Bibliograficzne* [The Beirut File Volume B. Bibliographical Material], Beirut, Instytut Polski [Polish Institute], 1949, pp. 173-176.

¹³ Wyciąg z listu H. Toczyłowskiego z 5 kwietnia 1942 roku, dotyczący polskiej szkoły w Rodezji Północnej [Abstract of the letter of 5 April 1942 from H. Toczyłowski, concerning a Polish school in Northern Rhodesia], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19. I/14; Wróbel, *Z dziejów polskiego uchodźstwa w Rodezji Północnej (Zambii) w okresie II wojny światowej* [The history of Polish refugees in Northern Rhodesia (Zambia) during the Second World War], «Przegląd Polonijny», n. 5, 1995, pp. 143-144.

¹⁴ Wróbel, *Polacy w Afryce Wschodniej i Południowej 1941-1950* [Poles in East and South Africa 1941-1950], «Zeszyty Historyczne» [Paris], n. 115, 1996, p. 74.

According to incomplete data, 113 of the 'Cypriots' lived outside Northern Rhodesia, including 65 in the Union of South Africa (now the Republic of South Africa) (16 working and 20 studying), 26 in the Belgian Congo, (now the Democratic Republic of the Congo) (21 employed), 14 in Southern Rhodesia, and eight in Kenya (all of whom were working). Among the Polish citizens residing in Northern Rhodesia, 17 were of non-Christian faith. Some of the refugees stated their occupation. Among them were 106 clerks and service workers, four farmers, 33 craftsmen, 47 freelancers, and 22 traders and industrialists¹⁵. Some refugees learned the mining trade and became employed in mines located in both Northern and Southern Rhodesia as well as the Union of South Africa¹⁶.

Even before the refugees from the Middle East left for Africa, a meeting of the teaching staff was held in Tel Aviv on 17 June 1941 to discuss matters relating to the future activity of the schools established in Cyprus. At the meeting, Ferdynand Zarzycki was entrusted with the task of completing the teaching staff. The purchase of textbooks and the provision of set books was delegated to a committee composed of Rev. Franciszek Kubieński, Ferdynand Zarzycki, and Alfons Kuc. On the way from Palestine to Northern Rhodesia, lessons were conducted aboard the ship MS 'Mauretania'. The parents of schoolchildren, organised in a Parents' Association, elected their management board composed of: Tadeusz Garbusiński, PhD – chair, Regina Krychowska – deputy chair, Bolesław Klimowicz – secretary, and Karol Gawłowski and Stanisław Patyk – board members. The tasks of the Parents' Association included: electing the School Committee, which was to set the general direction for educational work and take care of the material state; participating in the preparation of national holidays and school celebrations; looking after students without parents; and organising summer camps and summer play centres¹⁷.

The refugees arrived in Livingstone, as well as in Lusaka, on 7 August 1941. Upon the refugees' arrival, a Civic Committee was formed from among them, headed by Rudolf Kornke, former Senator of the Republic of Poland. The task of the Committee was to organise the internal life of that group of Poles¹⁸. Thanks to the friendly attitude of the local authorities towards the newcomers, the primary and secondary schools that were being organised there were given two buildings in the city centre, which had been refurbished at a cost of several

¹⁵ *Sprawozdanie statystyczne Konsulatu RP w Lusace, kompetentnego na Rodezję Północną na dzień 20 maja 1944 r.* [Statistical report of the Consulate of the Republic of Poland in Lusaka, competent for Northern Rhodesia, as of 20 May 1944], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.11. E/705.

¹⁶ *The Beirut File Volume B. Bibliographical Material*, cit., p. 173.

¹⁷ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres 23 VIII – 4 XII 1941 r.* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 23 August to 4 December 1941], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

¹⁸ Wróbel, *History of Polish refugees*, cit., p. 140.

hundred pounds sterling. They were equipped with blackboards, 60 desks, nine tables with chairs, five wardrobes, a duplicating machine, a typewriter, a sewing machine, necessary office and school accessories (paper, chalk, and students' notebooks), maps, chemicals, and basic medicines¹⁹. For the first few months, the school community had to adapt to the new environment, climate, hotel life, local customs, and prevailing legal standards. However, all those conditions did not have a negative impact on the work and the rhythm of the schools' operations. As early as on the 17th of the same month, a meeting was held at which the School Committee was elected as a result of a grassroots initiative. The Committee decided to work on the basis of the provisions of the Polish educational law and Polish pre-war curricula. It set itself the task of providing full care for the students, appointing headmasters and teachers, taking care of the material situation of the education system, and representing the education community externally, especially before the authorities. The Statute of the School Committee did not differ in its content from a similar legal act that had been adopted in Cyprus. What is worth noting are the extended competences of the Committee, including the establishment of guidelines in the field of education and the general work plan for the schools²⁰. The following were elected members of the School Committee: chair – Rev. Franciszek Kubieński; members – Tadeusz Garbusiński, Wiktor Eichler, Regina Krychowska, and Alfons Kuc; headmistress of the primary school – Zofia Rzewuska²¹, who was appointed by the Committee; and headmaster of the junior high school and secondary school – engineer Tadeusz Stokłosiński²².

¹⁹ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za drugi okres klasyfikacyjny od 20 stycznia do 10 maja 1942* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the second grading period from 20 January to 10 May 1942], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²⁰ *Statut Komisji Szkolnej w Livingstone – Rodezja Północna* [Statute of the School Committee in Livingstone, Northern Rhodesia], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²¹ Zofia Rzewuska was born on 1 January 1891. She graduated from a junior high school and a pedagogical course in Lviv. From 1910 to 1939, she was a primary school teacher. She worked in Polish schools in Călimănești and Târgoviște, Romania, as well as in Cyprus. *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres od 12 VIII – 5 XII 1941* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 12 August to 5 December 1941], Livingstone, 17 December 1941, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; Radziszewska, *The activity of educational historian Łukasz Kurdybacha in the Kingdom of Romania in 1939-1940*, cit., pp. 193-194.

²² Eng. Tadeusz Stokłosiński was born in Brody Małopolskie on 9 June 1880. He completed his secondary education in Kraków, and then graduated from the Faculty of Mechanical Engineering at the Lviv Polytechnic. From 1923 to 1928, he worked as an assistant at that university. He was a teacher of vocational subjects and the head of workshops at vocational schools in Vyshnivets, Lviv, Vilnius and Ostrołęka. On 5 September 1938, he took up a job in Stalowa Wola at the local Steelworks' Southern Plant as headmaster of the Junior High School and Professional Development Night School. After a few months, he was dismissed and began working at a secondary school in Sandomierz. During the war, he worked at a Polish secondary school in Romania. For his participation in the war against the Bolsheviks in 1920, he was awarded the Cross of Valour. Pismo T. Stokłosińskiego z 5 sierpnia 1942

The actions of the School Committee were not justified by Polish educational law, and its personnel policy towards the teaching staff in particular met with well-founded criticism from Stefan Fiedler-Alberti, the Consul General of the Republic of Poland in Lusaka. He stated that the powers and *modus operandi* of the Committee were highly autonomous and excessively demanding in terms of the teachers' working conditions. He noted the overabundance of teaching staff in all of the schools in relation to the number of students. On 30 November 1941, there were 23 teachers teaching 41 students. Most of the teachers had no pedagogical qualifications, but all of them had university degrees, with several among them holding a PhD degree. Only 12 of them had worked as teachers before the war²³. On 5 December 1941, the following were employed at the junior high school and secondary school as full-time or part-time teachers: Jan Demant (mathematics); Rev. Emil Drobny, PhD (biology); Józef Ekkert, PhD (geography and history); Stanisław Hawrot (history and geography); Józef Jarzyński (Polish, German and boys' gymnastics); Rev. Franciszek Kubieński (religion); Alfons Kuc, PhD (English, school secretary); Bertold Merwid, PhD (Polish and German); Eng. Józef Milewski (mathematics and physics); Olga Riessowa (girls' gymnastics); Tadeusz Saloni, PhD (English); Eng. Tadeusz Stokłosiński (mathematics and physics); Tomasz Strzembosz (Polish, logic and psychology); Eugenia Szumańska (French); Helena Toczyłowska (Latin and Polish); Rev. Władysław Wargowski (singing – optional subject); and General Ferdynand Zarzycki, PhD (Latin and issues of contemporary life). The teachers of the primary school were: Joanna Dąbrowska (mathematics, geography and natural sciences), Rev. Emil Drobny (religion), Irena Jaworska (Polish and history), Helena Łobosowa (junior grades), Tadeusz Saloni (English), and Zofia Rzewuska (junior grades)²⁴.

The annual timetable was adapted to the seasons and climatic conditions prevalent in the southern hemisphere, as well as to the suggestions of the British

roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych [Letter of 5 August 1942 from T. Stokłosiński to the Office of Education and School Affairs], PISM, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²³ Pismo S. Fiedler-Albertiego z 19 stycznia 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie [Letter of 19 January 1942 from S. Fiedler-Alberti to the Office of Education and School Affairs in London], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; *Memoriał grupy Polaków zamieszkających w Livingstone z 12 listopada 1942 roku do władz w Londynie* [Journal of records of 12 November 1942 from a group of Poles living in Livingstone to the authorities in London], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; *Uchwała obu Rad Pedagogicznych (szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum) z dnia 14 lutego br. i uchwały Komisji Szkolnej z dnia 17 lutego 1942* [Resolution of the two Boards of Teachers (of the primary school and of the junior high and secondary school) dated 14 February this year, and resolutions of the School Committee dated 17 February 1942], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²⁴ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres od 23 VIII – 5XII 1941* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 23 August to 5 December 1941], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; B. Urbanowicz, *Szkolnictwo polonijne 1941-1950* [Polish community education 1941-1950], «Archiwum Emigracji», vol. 1-2, 2018/2019, pp. 360-361.

authorities. The school year was solemnly inaugurated on 23 August 1941. Initially, lessons at the primary school were held in the building of a nunnery, while secondary education took place in the building of an English school. The school year was divided into three terms. In between, breaks of 10 to 15 days were planned. It was assumed that the school year would last 210-220 days. The reference point for its organisation was British schooling in that part of Africa at the time. The holidays lasted from 6 December 1941 to 19 January 1942. During the Easter holidays, there was a week-long break from school²⁵.

Due to the small number of children in the primary school, lessons were conducted for students of two consecutive grades combined, namely: I-II, III-IV, and V-VI. The timetable was 70 hours per week for all grades. For climatic reasons, care was taken not to overload the children with too many lessons. The timetable in question, which had been introduced in 1941, continued to be in force during the 1942/43 school year as well. More detailed information on the number of lesson hours per grade can be found in Table 2.

Table 2. Livingstone Primary School timetable as of 5 December 1941

Subject	Grades			Total
	I-II	III-IV	V-VI	
Religion	2	2	2	6
Polish	7	6	5	18
English	-	2	3	5
History	-	-	3	3
Geography	-	-	3	3
Natural sciences	-	2	3	5
Mathematics	5	5	4	14
Drawing	1	1	1	3
Handicraft	1	1	1	3
Sewing, knitting, crocheting, embroidering, etc.	-	1	1	2
Physical exercises	1	1	1	3
Calligraphy	-	1	1	2
Singing	1	1	1	3
Total	18	23	29	70

Source: *Report of the primary school and secondary school for the period from 23 August to 5 December 1941*, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²⁵ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres 23 VIII – 4 XII 1941 r.* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 23 August to 4 December 1941], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

The timetable at the secondary school totalled approximately 180 hours per week. The number of lesson hours for each grade was 30. For more detailed information, see Table 3.

Table 3. Livingstone Junior High School and General Education Secondary School timetable as of 5 December 1941

Subjects	Grades						Total
	junior high school				secondary school		
	I	II	III	IV	I	II	
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Polish	4	4	4	4	4	4	24
Latin	3	4	4	4	4	3	22
Modern foreign	3	3	3	3	3	3	18
English	3	3	3	3	3	3	18
History	3	3	3	2	4	4/3/4	18 2/3
Geography	3	2	2	2/1/1	-	-	8 1/3
Biology	3	3	-	2	-	-	8
Physics	-	-	2	3/4/4	2	2	9 2/3
Chemistry	-	-	2	-	-	2	4
Mathematics	3	4	3	3	4	2	19
Issues of contemporary life	-	-	-	-	2	2	4
Propaedeutics of philosophy	-	-	-	-	-	2/2/1	1 2/3
Physical exercises	2	2	2	2	2	2	12
Total	30	30	30	30	30	31/30/30	180 1/2

Source: *Report of the primary school and secondary school for the period from 23 August to 5 December 1941*, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

In all the schools, efforts were made to follow the curriculum that had been in force in Poland until the outbreak of the Second World War. Two hours of singing per week were introduced as an optional subject for all students. The latter were characterised by diligence, considerable abilities and a drive for knowledge. There was a strong interest in reading among them. In the junior high school and the secondary school of humanities, learning English was compulsory on the basis of a resolution adopted by the Parents' Association. Apart from that, 20 students attended French lessons, and six students attended German lessons. Due to the small number of children, physical education lessons were conducted jointly for all schools and divided into girls' and boys' groups. Young people in the junior high school and secondary school had some deficiencies in their knowledge due to the fact that they had moved several times and did not study regularly. However, a desire to catch up was observed among

them²⁶. In the teaching and educational activities conducted, great emphasis was placed on patriotic upbringing and guarding the children and youth against denationalisation. National and church holidays and anniversaries of national uprisings were celebrated, outings and sightseeing tours were organised, and contacts with the local English community were maintained.

The Livingstone school community was inspected unofficially by Sir Eubule John Waddington, the Governor of Northern Rhodesia. In turn, John B. Clark – Director of European Education, who was in office in Northern Rhodesia at the time – sent a letter to the Chair of the School Committee in February 1942 to mark the beginning of the new school year. He wrote:

Rarely have I seen a healthier youth so full of zest for life. Their health and joy must be nurtured, all the more so because serious tasks await them in the future. [...] I am particularly pleased to have seen the collective effort of so many older people who, by helping both the youths and themselves, have been given one of the greatest freedoms – the freedom to work. I strongly believe that faith in the development of this work, seemingly small and yet so momentous, will bring solace and consolation in these times. [...] There is an English saying: No matter how long or difficult a road may seem, a change for the better must always come. Although it seems so obvious, I strongly recommend it to my Polish friend²⁷.

Thanks to the efforts of Stefan Fiedler-Alberti and others, the number of students in each of the schools and grades increased over time. In particular, this was the result of transferring about 20 children, together with their parents, to Livingstone from other cities and towns in Northern Rhodesia, Southern Rhodesia and the Union of South Africa. The number of students as of 10 May 1942 is shown in Table 4²⁸.

²⁶ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za drugi okres klasyfikacyjny od 20 stycznia do 10 maja 1942* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the second grading period from 20 January to 10 May 1942], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²⁷ List J.B. Clarka z 10 lutego 1942 roku do przewodniczącego polskiej Komisji Szkolnej w Livingstone [Letter of 10 February 1942 from J.B. Clark to the Chair of the Polish School Committee in Livingstone], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

²⁸ Pisma S. Fiedlera-Albertiego z 19 stycznia i 9 lipca 1942 roku do J. Hallera [Letters of 19 January 1942 and 9 July 1942 from S. Fiedler-Alberti to J. Haller], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

Table 4. Students of Polish schools in Livingstone as of 10 May 1942

Schools	Grades	Students		Total
		girls	boys	
Primary school	I	1	-	1
	II	1	1	2
	III	1	1	2
	IV	-	4	4
	V	1	3	4
	VI	2	1	3
	Total	6	10	16
Junior high school	I	3	5	8
	II	1	2	3
	III	4	4	8
	IV	6	5	11
	Total	14	16	30
Secondary school	I	4	4	8
	II	3	1	4
	Total	7	5	12
Total		27	31	58

Source: *Report of the primary school, junior high school and secondary school for the second grading period from 20 January to 10 May 1942*, PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

Several months after the intervention of the Consul General of the Republic of Poland in Lusaka concerning the situation in Polish schools in Livingstone, the Minister, General Józef Haller – Head of the Office of Education and School Affairs of the Polish Government in London – presented his position on the issue. On 3 April 1942, he recommended the abolition of the School Committee, as Polish educational law did not provide for that type of opinion-giving body. He entrusted the care of the schools to the Consul General of the Republic of Poland. Józef Haller recommended that, under the supervision of Stefan Fiedler-Alberti, the number of teachers be reduced to 10-12, in line with the essential needs, while taking into account their pedagogical qualifications and professional experience. He indicated that the selection of the teaching staff should be made by the headmaster of the secondary school and the headmaster of the primary school with the participation of Rev. Emil Drobny as the newly appointed school inspector for the schools in Livingstone. Once those recommendations were implemented, the Minister announced that the schools would be granted the rights of state schools, and that the secondary school would be granted permission to conduct school-leaving examination and thus

open the way for the secondary school students to take up higher education²⁹. The issue of school-leaving exams was all the more important because the first exams were scheduled for July 1942. Józef Haller's guidelines were put into effect, however not without resistance from some members of the teaching staff affected by the reductions. Stefan Fiedler-Alberti asked the General, on behalf of the students intending to take their school-leaving exams, for telegraphic consent to conduct them legally under the leadership of Rev. Emil Drobny³⁰. The School Committee ceased its activity on 1 August 1942³¹.

Tadeusz Stokłosiński resigned from his position as the headmaster of the secondary school, stating that he was only holding the post temporarily until the expected arrival of Łukasz Kurdybacha in Livingstone. However, since the academic from Lviv remained in Palestine, Stokłosiński did not feel entitled to fulfil his duties on a permanent basis³². This situation led to the appointment of a new headmaster for the secondary school. Among the candidates for the post of headmaster of the junior high school and secondary school were Tomasz Strzembosz, PhD (a psychologist, former senior assistant at the Jagiellonian University, and employee of the MRDPE and the Silesian Provincial Office in Katowice), and Józef Ekkert, PhD³³. Eventually, Józef Ekkert was approved by Józef Haller as the new headmaster of the junior high school and secondary school on 27 October 1942³⁴.

²⁹ Pismo J. Hallera z 3 kwietnia 1942 roku do S. Fiedler-Albertiego [Letter of 3 April 1942 from J. Haller to S. Fiedler-Alberti], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; Pismo F. Lenczowskiego z 10 kwietnia 1942 roku (z Perth w Szkocji) do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie [Letter of 10 April 1942 from F. Lenczowski (Perth, Scotland) to the Office of Education and School Affairs in London], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁰ Pismo S. Fiedler-Albertiego z 9 lipca 1942 roku do J. Hallera [Letter of 9 July 1942 from S. Fiedler-Alberti to J. Haller], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19. I/14. The original date of the exam had been set for 8 July, but for legal and organisational reasons it was held at a slightly later date.

³¹ *Sprawozdanie Komisji Szkolnej w Livingstone za trzeci okres roku szkolnego, tj. od 10 maja 1942 do 1 sierpnia 1942* [Report of the Livingstone School Committee for the third term of the school year, i.e. from 10 May 1942 to 1 August 1942], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³² Pisma S. Fiedler-Albertiego z 9 lipca i 10 września 1942 roku do J. Hallera [Letters of 9 July 1942 and 10 September 1942 from S. Fiedler-Alberti to J. Haller], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³³ Major Józef Ekkert, PhD, was born on 17 April 1884. In 1910, he completed his university studies in history and geography. He obtained a doctoral degree in philosophy and passed a pedagogical exam. He worked as a junior high school teacher (1910-1914), then as a history lecturer and head of the historical and geographical office at the Cadet Corps in Modlin (1920-1923). Finally, in 1940, he taught at a Polish junior high school in Platres, Cyprus. Pismo T. Stokłosińskiego z 5 sierpnia 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych [Letter of 5 August 1942 from T. Stokłosiński to the Office of Education and School Affairs], PISM, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁴ Pismo J. Ekkerta z 2 listopada 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie [Letter of 2 November 1942 from J. Ekkert to the Office of Education and School Affairs in London], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; Pismo J. Hallera z 8 października 1942

In the school year 1942/43, on the basis of the experience gained during the previous school year and taking into account the justified reduction in the teaching staff, it was decided – without fear of compromising the level of education – that combined teaching of the following subjects would be introduced in the junior high school: religion – grades I and II, biology – grades I and II, English – grades I and II as well as III and IV, and French – grades III and IV; and in the secondary school: German – grades I and II³⁵. The idea of combining the grades was approved by the Polish educational authorities in London. At the same time, they also accepted the idea of conducting optional singing classes (not including the history of music) and recommended the teaching of one hour per week of school hygiene in the second grade of the secondary school³⁶.

Providing the students with textbooks, set books and all the necessary school supplies was the cause of constant concern for the school management and all the teachers. Another important issue was the supply of teaching aids. In 1944, there were 38 maps for history teaching, 18 maps and a globe for geography, geographical and historical atlases, and teaching aids for biology, physics and chemistry at the disposal of the junior high school and secondary school. Apart from that, 28 specialised instruments were acquired for teaching those subjects. However, the lack of a microscope and some other aids required for explaining acoustic phenomena and the principles of mechanics, as well as the shortage of certain chemicals, were making themselves felt. Apart from that, there were still no textbooks for teaching Latin, which is why individual copies of the textbooks were duplicated. Nevertheless, the supply of textbooks and school aids changed for the better over the several years of the schools' existence. Improvements regarding the school premises led to the abandonment of the initial two-shift teaching in favour of one-shift teaching organised in the morning until noon. As was the case with Cyprus, all three schools formed one school organism. This was due to the small number of students and the fact that the same teachers worked at the primary school, junior high school and secondary school³⁷.

roku do MSZ [Letter of 8 October 1942 from J. Haller to the Ministry of Foreign Affairs], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁵ Pismo T. Stokłosińskiego z 5 sierpnia 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych [Letter of 5 August 1942 from T. Stokłosiński to the Office of Education and School Affairs], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁶ Pismo F. Lenczowskiego z 15 października 1942 roku do dyrekcji Liceum i Gimnazjum w Livingstone [Letter of 15 October 1942 from F. Lenczowski to the Administration of the Secondary School and Junior High School in Livingstone], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁷ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], AAN, Hoover Institution on War, Revolution and Peace (Stanford), Ministry of Foreign Affairs (hereinafter: HI-MFA), microfilm 188, frame 261; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za okres 1 lipca – 30 września 1944 roku* [Report on the state of education for the period from 1 July to 30 September 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 376.

The possibility of taking school-leaving exams in Livingstone, as well as the arrival in Africa of young people who had already completed their secondary education, gave rise to the need for continuation of their education at the university level. On the initiative of a group of parents from the Parents' Association led by Tadeusz Garbusiński, PhD, Stefan Fiedler-Alberti made efforts to ensure that the Polish youths could study at universities located in the Union of South Africa. He was supported in those efforts by John B. Clark and the well-placed former Head of the Civil Chancellery of the President of the Republic of Poland, Minister Stanisław Łepkowski, the then-Consul General in Pretoria. The matter was extremely difficult to resolve, for the Union of South Africa consistently defended itself by all means against allowing any refugees, including students, to enter its territory. The efforts of the Poles, and the involvement of John B. Clark, in particular, created a positive climate for settling the matter³⁸. The decisive factor, however, were the talks held at the request of the Office of Education and School Affairs between the Polish Ministry of Foreign Affairs and Jan Christian Smuts, the Prime Minister of the Union of South Africa, who stayed in London towards the end of 1942. The prominent politician promised to find a favourable solution to the problem. He kept his word³⁹. In October 1943, there were already 21 Polish students at the University of Cape Town, the Union of South Africa. The vast majority of them were girls (the boys were sent to the army). Other Poles began their studies in Johannesburg. The Polish Government in London took financial care of the students, granting each of them £10,10 per month for university fees, books and study aids⁴⁰.

Meanwhile, starting from September 1942, a large number of Polish refugees who had been evacuated from the Soviet Union began arriving in East-Central and Southern Africa⁴¹. In order to take care of them, the Polish Government

³⁸ Odpis pisma S. Fiedler-Albertiego z 6 sierpnia 1942 roku do T. Garbusińskiego [Copy of the letter of 6 August 1942 from S. Fiedler-Alberti to T. Garbusiński], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

³⁹ Pismo MSZ z 10 listopada 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych [Letter of 10 November 1942 from the Ministry of Foreign Affairs to the Office of Education and School Affairs], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

⁴⁰ *Zarządzenie MPiOs i MWRiOP z 29 grudnia 1943 roku w sprawie usprawnienia opieki nad studiującą młodzieżą na uniwersytecie w Bejrucie, Johannesburgu i Cape Town* [Decree of the MLW and the MRDPE of 29 December 1943 on improving care for young people studying at the universities of Beirut, Johannesburg and Cape Town], HI-MFA, microfilm 188, frame 183; W. Chmielewski, *Providing opportunities for Poles to study abroad: the work of the Interim Treasury Committee for Polish Questions from July 1945 to March 1947*, «History of Education», vol. 50, 2021, p. 5, (<https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1890238>).

⁴¹ H. Zins, *Polacy w Afryce Wschodniej* [Poles in East Africa], Lublin, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [Polish Community Cultural and Educational Centre of the Maria Curie-Skłodowska University], 1978, p. 37; Id., *Afryka i Europa. Od piramid egipskich do Polaków w Afryce Wschodniej* [Africa and Europe. From the Egyptian pyramids to the Poles in East Africa], Warsaw, Wydawnictwo Akademickie, Dialog, 2001, pp. 189-210.

in London established a Delegation of the Ministry of Labour and Welfare (MLW) headed by Kazimierz Kaźmierczak in Nairobi, the capital of Kenya. Following the development of the network of Polish schools and nursery schools in Africa, a Delegation of the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment (MRDPE) in London (regarded by many Poles as the equivalent of the pre-war education authority) was also established in Nairobi⁴². From 15 September 1943, the Delegation was headed by Seweryn Szczepański⁴³.

By 1 December 1943, a total of 2,254 Polish refugees arrived in Northern Rhodesia, including children and young people who had completed primary school. Settlements were established for them in Lusaka, Bwana M'Kubwa and Abercorn, as well as a small hamlet in Jameson. Two settlements were established in the neighbouring Southern Rhodesia, at Marandellas (455 people) and Rusape (476 people)⁴⁴. The population in those settlements continued to grow⁴⁵. The surplus of university-educated staff in Livingstone proved to be necessary, and they were employed at the new schools of various types in Oudtshoorn, the Union of South Africa, and Digglefold, Southern Rhodesia. Józef Ekkert became the headmaster of a large junior high school and secondary school in Masindi, Uganda⁴⁶. After his departure, the duties of managing the junior high school and secondary school in Livingstone were taken over by Józef Jarzyński, an experienced teacher and former educational supervisor from Silesia, Poland⁴⁷.

⁴² W. Chmielewski, *Szkolnictwo polskie w Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej podczas II wojny światowej* [Polish education in East-Central and Southern Africa during the Second World War], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 3-4, 2008, pp. 61-74.

⁴³ Seweryn Szczepański, MA, was a lawyer who worked at the School District Office of the Education Authority in Kraków before the war. Afterwards, he worked as a Legal and Administrative Clerk of the Office of Education and School Affairs in London. From 1 October 1943, he headed the MRDPE Delegation in Nairobi, Kenya. Informants from the Africa Operational Group of the Ministry of Public Security (hereinafter: MPS) in Dziedzice, Silesia, Poland, included him on a list of suspects, under the 'Anti-government attitude' category. *Osoby podejrzane oraz członkowie II-go Oddziału na terenie Wschodniej Afryki. Ewidencja osób podejrzanych* [Suspects and members of the Second Branch in East Africa. Register of suspects] IPN BU 00 231/150/10/183/IV/10: Operational Group of the MPS in Dziedzice. Case File No. 34a, l. 102; W. Chmielewski, *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941-1948*, Warsaw, Monografie z Dziejów Oświaty, vol. XLIII, L.&A. Birkenmajer Institute for the History of Science, Polish Academy of Sciences, ASPRA-JR, 2013, p. 88.

⁴⁴ Chmielewski, *Polish education in East-Central and Southern Africa during the Second World War*, cit., pp. 71-72.

⁴⁵ Zins, *Poles in East Africa*, cit., p. 55.

⁴⁶ *Wykaz nauczycieli przedszkoli, szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz personelu administracyjnego według stanu z dnia 1 września 1944 r.* [List of teachers of nursery schools, primary schools, general education secondary schools and vocational schools, as well as of the administrative staff, as of 1 September 1944], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.II/6.

⁴⁷ Józef Jarzyński was born on 1 April 1885. He graduated from the Jagiellonian University in German and in pedagogical subjects. He taught at a teachers' college in Upper Silesia and also worked as an inspector for general education and teachers' colleges of the Branch of the Second

An urgent need emerged to establish a large secondary school that would be conveniently located relative to all the Polish communities in both Northern and Southern Rhodesia. The school infrastructure in Livingstone met the teaching and educational requirements but was too exiguous. It lacked school laboratories and a more spacious hall of residence. This made it impossible to gather a significant number of young people in that locality⁴⁸. In those circumstances, the MRDPE delegate decided that the secondary school in Livingstone would continue its activity, but it would only admit boys from both Northern and Southern Rhodesia, and that a girls' school would be established at a former farm in Digglefold, Southern Rhodesia (named after its previous owner, Major Diggle, but owned at the time by the Dominion Government)⁴⁹.

Seweryn Szczepański's recommendations were put into practice. The State Junior High School and Secondary School in Livingstone became an all-male school. This was evident in the first grades, but in the upper grades there were also girls who had already been students of the school. A total of 25 male and female students from the upper grades, who had begun their education in the then co-educational school, lived there with their parents⁵⁰. In this way, they were given the opportunity to continue their education. More detailed information on the number of students per grade can be found in Table 5.

Department of Public Enlightenment of the Silesian Provincial Office in Katowice. *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres od 23 VIII – 5 XII br.* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 23 August to 5 December of the current year], Livingstone, 17 December 1941, PISM, Archives Ref. No. A.19.I/14, A. Glimos-Nadgórska, *Polskie szkolnictwo powszechne województwa śląskiego (1922-1939)* [Polish General Education in the Silesian Province (1922-1939)], Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [University of Silesia Press], 2000, p. 34.

⁴⁸ *Sprawozdanie kwartalne ze stanu szkolnictwa za czas od 1 października do 31 grudnia 1944 roku* [Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944], PISM, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853.

⁴⁹ He actually left the farm after the death of his seven-year-old son and moved to Salisbury. The farm remained unoccupied for several years. Cf. S. Dmuchowska, *Nasza szkoła* [Our school], «Płomyczek Afrykański» [Little African Flame], n. 35, 1944, p. 1.

⁵⁰ *Wycieczka do "Victoria Falls"* [Outing to "Victoria Falls"], «Płomyczek Afrykański» [Little African Flame], 32, 1944, pp. 1, 2; L. Kłosek, *Wycieczka z obozu Oudtshoorn do grot* [Outing from the Oudtshoorn camp to the grottoes], «Płomyczek Afrykański» [Little African Flame], n. 32, 1944, p. 2.

Table 5. Students of the State Secondary School of Humanities and General Education Junior High School in Livingstone as of 31 March 1944

School	Grade	Boys	Girls	Total
junior high school	Ia	23	-	23
	Ib	23	-	23
	II	5	1	6
	III	1	4	5
	IV	3	2	5
secondary school	I	1	4	5
	II	1	3	4
Total		57	14	71

Source: *Report on the state of education for the first quarter of 1944*, HI-MFA, microfilm 188, frame 261.

After the conversion of the secondary school in Livingstone had taken place, no provision was made for the continuation of primary education there. The boys who had been recruited for the first grade of the junior school were accommodated in a hall of residence situated in a local hotel. The head of the hall of residence was Rev. Emil Drobny. In the running of the care and educational institution, he was assisted by three women: Jewasińska, Globisz and Chmielewska. Medical and hygienic care was provided by the school doctor W. Eichler, MD. It soon became apparent that the cost of living in that institution was high⁵¹.

The junior high school and secondary school experienced dynamic development in their new organisational form. Józef Jarzyński still held the post of headmaster. The teachers of the junior high school and secondary school were: Joanna Dąbrowska, Rev. Emil Drobny, Anna Dudley, Wiktor Eichler, Irena Jaworska, Janina Kozakiewicz, Bertold Merwin, Jerzy Pełczyński, Wacław Stefański, and Ryszard Rymowski. The school choir was led by Tadeusz Władysław Saloni⁵². The teaching staff fulfilled their tasks conscientiously. They organised meetings on teaching methods under the direction of the

⁵¹ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], HI-MFA, microfilm 188, frames 259, 260.

⁵² *Wykaz nauczycieli przedszkoli, szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz personelu administracyjnego według stanu z dnia 1 września 1944 r.* [List of teachers of nursery schools, primary schools, general education secondary schools and vocational schools, as well as of the administrative staff, as of 1 September 1944], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.II/6; *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dnia 22 II 1944 r., odbytego w lokalu Państwowego Gimnazjum i Liceum w Livingstone* [Minutes of the meeting of the Board of Teachers of 22 February 1944, held on the premises of the State Junior High School and Secondary School in Livingstone], HI-MFA, microfilm 188, frame 290.

headmaster, gave lectures, conducted demonstration lessons for younger teachers, analysed the course of lessons taught at the school, and participated in lesson observations⁵³.

The students achieved positive learning results. Most of them learned eagerly. Extra lessons in more difficult subject areas were organised for students with learning difficulties. The school was equipped with additional teaching aids, in particular for subjects such as physics and chemistry. Grading results as of the end of 1944 are shown in Table 6.

Table 6. State Secondary School of Humanities and General Education Junior High School in Livingstone. Grading results as of the end of 1944

School	Grade	Students	Promoted	Not promoted
junior high school	Ia	31	27	4
	Ib	12	12	-
	II	8	7	1
	III	5	4	1
	IV	5	5	-
secondary school	I	5	5	-
	II	4	4	-
Total		70	64	6

Source: *Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944*, PISM, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853.

As can be seen from the data in Table 6, the proportion of promoted students was high. This was due to the efficient implementation of the teaching and educational process, and effective provision of teaching aids and school supplies. The cooperation between the teaching staff and the parents was also a significant factor.

The school library played an important role during the period of activity of the Polish schools in Livingstone. Great importance was attached to methodical collection of appropriately selected books. As early as during the Poles' short stay in Palestine, books and textbooks useful for both the students and the teachers were acquired in Jerusalem, Tel Aviv, Haifa and Motzkin. The schools' collection included 14 textbooks for Polish, 44 for Latin, 15 for mathematics, 16 for history, 52 for English, and 11 each for French and German. A few textbooks each were also collected for the remaining subjects. There were also between 10 and 20 books on educational science and scouting teaching methods. Some of the textbooks were only in English, so they were only available to the

⁵³ *Sprawozdanie kwartalne za okres od 1 kwietnia do 30 czerwca 1944 roku* [Quarterly report for the period from 1 April to 30 June 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 308.

teachers with a command of that language. The lack of literary works by Jan Kochanowski, Juliusz Słowacki, Stanisław Wyspiański and others was making itself felt. However, those shortages were gradually replenished. In 1944, the school library contained a total of 2,495 volumes. The section of set books and fiction was growing particularly fast. Łukasz Kurdybacha, the head of the Palestinian publishing centre, remembered his former refugee companions in misfortune from Romania and Cyprus. Numerous books were sent in by the World Association of Poles Abroad. The youths enjoyed reading the magazine «Polak w Afryce» [The Polish in Africa], which had been published since 1943⁵⁴. This biweekly magazine had a supplement for children, entitled «Płomyczek Afrykański» [Little African Flame], which was eagerly read by both younger and older students⁵⁵.

Scouting played an important role in the teaching and educational process. The children from the Cypriot group arriving in Livingstone were accompanied by scouts whose organisational structure had already been formed in Palestine. The scouting activities were supported by precise instructions that were to be included in a publication issued at a later time⁵⁶. The scouting work on the African ground was initiated by an experienced Polish Troop Leader who arrived from Cyprus – Assistant Scoutmaster Stanisława Strzeszewska. As early as at the beginning of August 1941, she established a Cub Scout pack of 12 girls and boys, as well as a Girl Scout troop of 23 girls, in Livingstone. At the same time, a Boy Scout troop named after Romuald Traugott, which had

⁵⁴ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za okres 23 VIII – 5 XII 1941 r.* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the period from 23 August to 5 December 1941], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 262; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za okres 1 lipca – 30 września 1944 roku* [Report on the state of education for the period from 1 July to 30 September 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 376; *Sprawozdanie kwartalne ze stanu szkolnictwa za czas od 1 października do 31 grudnia 1944 roku* [Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853. It is worth noting that, after the magazine «Polak w Afryce» [The Polish in Africa] had been closed down in 1945 due to a lack of funding, the publication of another magazine, entitled «Głos Polski» [Polish Voice], commenced on 8 October of the same year thanks to the efforts of the managerial circles of the Polish community on the continent. «Tygodnik Uchodźstwa Polskiego w Afryce» [Polish Refugees in Africa Weekly]. The periodical ceased to be published in mid 1948.

⁵⁵ M. Ney-Krwawicz, «Polak w Afryce» o młodych i najmłodszych uchodźcach polskich z ZSRR w Afryce w latach 1943-1945 [“The Polish in Africa” on the young and youngest Polish refugees from the USSR in Africa in 1943-1945], «Dzieje Najnowsze», n. 4, 2020, pp. 31-34.

⁵⁶ *Stopnie i sprawności harcerskie i zuchowe. Regulaminy obowiązujące. Przedruk wydawnictwa Głównej Kwatery Harcerzy Związku Harcerstwa Polskiego w Warszawie z uzupełnieniami Komendy ZHP na Wschodzie* [Scout and Cub Scout ranks and skills. Regulations in force. Reprint of a publication of the Main Headquarters of the Polish Scouting Association in Warsaw with supplements by the Headquarters of the Polish Scouting Association in the East]. Reprinted by the Rules and Publications Committee of the Polish Army in the East, Palestine, 1943.

been established in Cyprus in 1940, developed its activities there under the leadership of Scouts Marcik and Madejski, and then, towards the end of the trip to Africa and during the first months in Livingstone, by Zbigniew Wertz. The first Scout meeting was organised on 16 August 1941, and was attended by 22 scouts. This was the beginning of the activity of the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP) in Africa. After Wertz began his military service, the position of troop leader was taken over first by Pasternak, and then by Karol Otrząsek⁵⁷. The Scout Promise in Livingstone was organised on 11 November 1941⁵⁸.

As early as in 1941, extensive co-operation with the English Girl Scouts was developed.

The Girl Scouts took part in the dedication of the standard of the English Girl Scouts, as well as in a campfire to celebrate the Promise of the English Girl Scouts, and in a joint game. By 10 May 1942, there were 31 patrol meetings combined with field activities, scrap iron was collected for the war industry, a National Independence Day celebration took place on 11 November, and a Scout Promise as well as a parade on the occasion of the 3 May Constitution Day were organised. Contact was also established with English Scouts. They attended five joint meetings (a scouts' run, a campfire, a Christmas wafer meeting, and performances in front of the Governor of Northern Rhodesia). Eleven scouts took part in a scout rally in Nadola, the Union of South Africa⁵⁹.

Scouting instructors organised sightseeing tours. The number of scouts was growing steadily. In 1944, there were two troops: a Girl Scout troop consisting of eight Girl Scouts, and a Boy Scout troop consisting of 48 Boy Scouts. The meetings were organised on Saturdays in the afternoon. The Scouting work conducted in Livingstone was highly praised by the superiors. It was stressed that this was largely due to the efforts of headmaster Jarzyński, who created the right conditions for it to thrive. What was forbidden, however, was the activity on school premises of youth organisations connected with the pre-war system of power: Straż Przednia [The Front Guard] and Legion Młodych [The Youth

⁵⁷ W. Seweryn-Splawska, *Harcerki w Związku Harcerstwa polskiego. Początki i osiągnięcia w Kraju oraz lata 1939-1949 poza Krajem* [Girl Scouts in the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP). Beginnings and achievements in Poland, and the years 1939-1949 outside Poland], London, Główna Kwatera Harcerki ZHP poza Krajem [Headquarters of Girl Scouts of the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP) Outside Poland], 1993, p. 185.

⁵⁸ *Harcerstwo w Afryce 1941-1949* [Polish Scouting in Africa 1941-1949], comp. B.M. Pancewicz, London, Harcerska Komisja Historyczna, 1985, pp. 5, 33.

⁵⁹ *Sprawozdanie szkoły powszechnej oraz gimnazjum i liceum za drugi okres klasyfikacyjny od 20 stycznia do 10 maja 1942* [Report of the primary school, junior high school and secondary school for the second grading period from 20 January to 10 May 1942], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

Legion]⁶⁰. An exhibition and sale of handicrafts was organised to support the 'War Fund', and Polish craftwork was very popular there⁶¹.

For a certain time, a scouting magazine entitled *Hasło Wydane* [The Signal Has Been Given] was published. However, its publication did not last for long⁶². The Livingstone Scout troops and Cub Scout packs were inspected by Assistant Scoutmaster Zenobiusz Słowikowski, acting on behalf of the Scouting authorities in exile. The evaluation of the Scouting work was positive. In 1944, along with the changes in the organisation of Polish education in both Northern and Southern Rhodesia, scouting activities in the city ceased⁶³.

The thriving Polish educational centre in Livingstone stood no chance of continuing its activities. At the very beginning of the existence of the all-male secondary school, the city authorities were ill-disposed towards the prospects of its further development. There was also no possibility of further expansion of the premises. At one of the meetings of the Livingstone authorities, it was decided to forbid bringing any more students from other Polish settlements to the city. Given the circumstances, the idea of moving the school to another locality quickly emerged. Other reasons behind that idea were also the unfavourable climatic conditions and the high cost of living⁶⁴. On the basis of a decision taken by the MRDPE delegate in Nairobi on 27 October 1944, the secondary school was transferred from Livingstone to Lusaka in January of the following year, where it was transformed into the Co-educational Secondary School of Humanities and General Education Junior High School at the beginning of the new school year (which commenced on 1 February 1945)⁶⁵. The reorganisation

⁶⁰ *Załączniki do pisma No. 118/Rod/42. Odpisy*. [Attachments to the letter No. 118/Rod/42. Copies]. Poufne pismo S. Fiedler-Albertiego z 10 września 1942 roku do J. Hallera [Confidential letter of 10 September 1942 from S. Fiedler-Alberti to J. Haller], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 262; Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853, *Sprawozdanie kwartalne ze stanu szkolnictwa za czas od 1 października do 31 grudnia 1944 roku* [Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944], PISM, MRDPE, Archives Ref. No. A.19.I/14.

⁶¹ Seweryn-Splawska, *Harcerki w Związku Harcerstwa polskiego. Początki i osiągnięcia w Kraju oraz lata 1939-1949 poza Krajem* [Girl Scouts in the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP). Beginnings and achievements in Poland, and the years 1939-1949 outside Poland], London, Główna Kwatera Harcerki ZHP poza Krajem [Headquarters of Girl Scouts of the Polish Scouting and Guiding Association (ZHP) Outside Poland], 1993, p. 191.

⁶² J. Kowalik, *Czasopiśmiennictwo* [Periodicals], in *Literatura polska na obczyźnie 1940-1960* [Polish literature in exile 1940-1960], ed. T. Terlecki, London, Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie [Association of Polish Writers in Exile], 1965, Vol. II, p. 541.

⁶³ *Polish Scouting in Africa 1941-1949*, cit., p. 5.

⁶⁴ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], HI-MFA, microfilm 188, frames 259, 260.

⁶⁵ *Sprawozdanie kwartalne ze stanu szkolnictwa za czas od 1 października do 31 grudnia 1944 roku* [Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944], PISM, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853. Thanks to the support of John B. Clark, the secondary school in Lusaka was equipped with an adequate book collection

of the Lusaka establishment was due to the large number of Polish schoolgirls residing in Northern Rhodesia who had completed their primary education and wished to continue their secondary education. The existing girls' secondary school in Digglefold, Southern Rhodesia, was unable to accommodate any additional schoolgirls from Northern Rhodesia. For this reason, a secondary school was established for nearly 200 students, who were mainly recruited from the Northern Rhodesian settlements of Bwana M'Kubwa and Abercorn⁶⁶.

The Polish schools in Livingstone were pioneering undertakings in East-Central and Southern Africa. For several years, they carried out educational work to a high standard. It is noteworthy that the Polish community in Livingstone treated the matter of education ambitiously and made every effort to ensure that the results of the teaching and educational work were as good as possible. A favourable circumstance was the fact that although the teaching staff did not always have pedagogical qualifications, all of them were university-educated. The Polish schools in Livingstone – being one of the first institutions of this type in the Polish education system outside the country during the Second World War – faced a shortage of pre-war curricula, textbooks and set books, as well as teaching aids and school supplies. However, they managed to overcome all those difficulties and educate children and youth in the spirit of strengthening Polish identity and awakening patriotic feelings.

A great achievement of that community was sending about 30 people, mainly girls, to study at universities in the Union of South Africa. This issue, however, requires a separate study.

It should be noted that the traditions and achievements of the Polish schools in Livingstone were to a large extent continued by the School Centre in Digglefold and then in Gatooma, Southern Rhodesia, the activities of which came to an end in 1948.

(3,000 volumes) as well as teaching aids for natural sciences, physics and chemistry; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za pierwszy kwartał 1944* [Report on the state of education for the first quarter of 1944], HI-MFA, microfilm 188, frames 256-262.

⁶⁶ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za okres od 1 lipca do 30 września 1944 roku* [Report on the state of education for the period from 1 July to 30 September 1944], HI-MFA, microfilm 188, frame 376; *Sprawozdanie kwartalne ze stanu szkolnictwa za czas od 1 października do 31 grudnia 1944 roku* [Quarterly report on the state of education for the period from 1 October to 31 December 1944], PISM, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853; *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa za czas od 1 stycznia do 30 kwietnia 1945 roku* [Report on the state of education for the period from 1 January to 30 April 1945], PISM, Typescripts and Manuscripts, Archives Ref. No. B.1853.

Le rôle des livres de lecture dans la transmission des mémoires à facettes multiples: le cas de la Suisse romande et du Tessin (1850-1930)

Sylviane Tinembart
Vaud University of Education (HEP Vaud)
Losanna (Swiss)
sylviane.tinembart@hepl.ch

Giorgia Masoni
Vaud University of Education (HEP Vaud)
Losanna (Swiss)
giorgia.masoni@hepl.ch

The role of reading books in the transmission of multifaceted memories: the case of French-speaking Switzerland and Ticino (1850-1930)

ABSTRACT: Since the establishment of the Swiss school systems during the 19th century, textbooks have played an important role as vectors of identity representations. Through transactional circulation, schoolbooks promote the development and dissemination of a national identity. From the second half of the 19th century, reading books became objects of school memory and conveyed a public use of the past and favored the dissemination of a collective memory related to the school and its educational experiences. This paper aims to study the setting up of this process in the Swiss case. The study of the corpus of reading books published and used in the French-speaking and the Italian-speaking parts of Switzerland between 1850 and 1930. This contribution will thus highlight how, through teaching materials, the construction of the nation goes beyond the purely ideological aspect to embrace a memory dimension.

EET/TEE KEYWORDS: Reading books; School memory; National identity; Swiss; XIX-XX Centuries.

Introduction

La Suisse, tout comme l'Europe, connaît de grands bouleversements durant le 19^e siècle. Son tissu socio-économique progresse transformant la République helvétique (1798-1802), alors pays rural et pauvre, en une Confédération riche, industrialisée et formée de 25 cantons au début du 20^e siècle¹. Avec sa nouvelle Constitution de 1848, l'Helvétie entre dans une nouvelle ère en devenant un État fédéral centralisé. Cependant, afin de respecter leur grande diversité (linguistiques, confessionnelles, culturelles, socio-économiques, etc.), cette constitution et les suivantes, permettent aux cantons de rester souverains notamment en matière scolaire.

Dès l'aube du 19^e siècle, les autorités scolaires cantonales ont à cœur de mettre en œuvre une instruction publique accessible à toutes et tous. Aussi, chaque canton met en place progressivement son système scolaire en renforçant la législation, en construisant et en équipant les écoles, en formant les enseignants et en imposant l'obligation scolaire qui se généralise sur le territoire helvétique conjointement à la gratuité lors de la mise en œuvre de la constitution fédérale de 1874². Dès le début de ce processus qui voit la création des systèmes scolaires suisses, les ouvrages destinés à l'école jouent un rôle particulièrement important, car ils participent à la mise en œuvre de la forme scolaire moderne³ et cela à plusieurs niveaux:

1. Jusqu'au milieu du 19^e siècle, avant la création des Écoles normales, ils sont considérés comme des supports au service de la formation des maîtres;
2. Avec la mise en place de la forme scolaire moderne, ils sont de plus en plus destinés aux élèves et deviennent alors de véritables manuels⁴;
3. Dès la deuxième moitié du 19^e siècle, qui voit la formation des États nations, ils deviennent des vecteurs privilégiés pour véhiculer des représentations identitaires⁵;
4. Enfin, à l'aube du 20^e siècle, ils doivent être proches de l'enfant et répondre à leurs intérêts.

Au sein de ce long processus de transformation des ouvrages scolaires en manuels, naît et se développe l'édition scolaire dans laquelle les livres de lecture

¹ C. Humair, 1848. *Naissance de la Suisse moderne*, Lausanne, Antipodes, 2009.

² L. Criblez, *Il sistema educativo svizzero. Evoluzione storica nel XIX e XX secolo*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 23, 2016, pp. 124-146.

³ S. Tinembart, S. Wagnon, *Introduction*, in: S. Wagnon (ed.), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, Bern, Peter Lang, 2022, pp. 7-18.

⁴ Pour une définition du manuel scolaire voir A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, «Histoire de l'éducation», n. 117, 2008, pp. 7-56.

⁵ A ce propos voir les études de M. Verdelhan-Bourgade (ed.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, Paris, L'Harmattan, 2007; S. Tinembart, G. Masoni, *Manuels scolaires et création des nations modernes. Une question de transferts culturels*, «Traverse», n. 1, 2019, pp. 71-80.

occupent une place prépondérante au 19^e siècle. Au sein de cette fédération d'États enseignants que devient la Suisse⁶, l'édition scolaire reste fortement influencée par le tissu culturel, économique et politique dans lequel elle se déploie. Bien qu'elle soit implantée dans chaque contexte cantonal, elle favorise l'élaboration et la diffusion d'une identité nationale par le biais de la circulation transcantonale de certains ouvrages scolaires⁷. Dans cette dynamique, les livres de lecture deviennent de véritables lieux de mémoire car, comme théorisé par Nora, il «se fondent sur un remaniement même de la mémoire» et, en même temps, «en constituent les bréviaires pédagogiques»⁸. Dès la deuxième moitié du 19^e siècle, les ouvrages de lecture, pour la plupart encore encyclopédiques, deviennent à la fois des objets de la mémoire nationale, cantonale et scolaire et véhiculent aussi, par l'intermédiaire des textes qu'ils contiennent, une utilisation publique du passé. L'inclusion dans les ouvrages scolaires de lecture de textes relatifs à des événements historiques, à des us et coutumes, à des lieux emblématiques et pittoresques, à des biographies de personnages célèbres ou d'éducateurs suisses favorisent ainsi la diffusion d'une mémoire collective au sein de l'école et procurent des expériences éducatives similaires à tous les élèves helvétiques.

1. *Quelques réflexions méthodologiques*

À la suite de ces quelques notes introductives, il est essentiel de se questionner sur la pertinence d'utiliser la notion de lieux de mémoire dans le cadre de l'histoire de l'éducation et notamment de l'étude du patrimoine matériel et immatériel lié à l'école. Depuis la fin des années 2000, la notion de «lieux de mémoire» fait débat à cause des contraintes dues à l'application du cadre de référence national qui finit, selon l'avis de certaines études critiques, par restituer une vision identitaire homogène et unifiée des sociétés et notamment en ce qui concerne le cas français⁹. Par le biais de l'analyse diachronique de l'ensemble des pratiques visant à restituer un travail de mémoire strictement lié à la construction de l'identité, ces études invitent à saisir la relation entre le pouvoir public et la

⁶ R. Hofstetter, *La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»?*, «Histoire de l'éducation», n. 134, 2012, pp. 59-80.

⁷ Tinembart, Masoni, *Manuels scolaires et création des nations modernes. Une question de transferts culturels*, cit.

⁸ P. Nora, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984, Vol. 1, p. 38.

⁹ J.-L. Tornatore, *L'espace de la mémoire, une approche anthropologique ou comment dépasser le concept de «lieu de mémoire»*, in B. Majeurs, S. Kmec, M. Margue, P. Péporté (edd.), *Dépasser le cadre national des «Lieux de mémoire»*, Bruxelles, Peter Lang, 2009, pp. 33-47; M. Van Ginderachter, *On the Appropriation of National Identity. Studying «lieux de mémoire» from Below*, in *ibid.*, pp. 49-59.

société civile, afin de cerner la dichotomie du sentiment d'appartenance entre la communauté imaginée¹⁰ et la communauté d'expérience¹¹. Mais ce type d'histoire ne correspond-elle pas, finalement à l'histoire «au second degré»¹² proposée par Nora dans *ses lieux de mémoire*? À la suite des critiques soulevées par la conceptualisation de «lieux de mémoire» ainsi qu'à son application au sein des recherches historiques au niveau transnational au cours des années 2010, Nora fournit un «mode d'emploi» de cette notion afin de la clarifier ultérieurement et de la rendre opérationnelle dans d'autres contextes nationaux. Nora précise alors que l'étude des lieux de mémoire vise à mettre en lumière «une histoire qui ne s'intéresse pas à la mémoire comme souvenirs, mais comme l'économie générale du passé dans le présent»¹³. L'analyse diachronique permet d'entrevoir la construction et l'attribution de significations à des événements ou encore à des traditions dont le but est celui de transmettre des modèles de représentations. Malgré leur controverse, les réflexions proposées par les études citées ci-dessus semblent trouver un point d'accord qui se traduit dans l'invitation à saisir les «lieux de mémoire» comme une catégorie d'analyse visant à retracer le patrimoine matériel, immatériel et idéal¹⁴ «employé» dans la fabrication et dans la transmission d'une identité collective qui se situe entre l'histoire et la mémoire¹⁵.

L'application du cadre conceptuel et méthodologique des lieux de mémoire au champ de l'histoire de l'éducation devrait donc favoriser la compréhension des mécanismes de production de la mémoire scolaire, c'est-à-dire de la mémoire de l'école et de l'enseignement visant à légitimer l'État ainsi qu'à renforcer le

¹⁰ A propos du concept de communauté imaginée voir B. Anderson, *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Roma, Manifesto libri, 1996.

¹¹ Tornatore, *L'espace de la mémoire, une approche anthropologique ou comment dépasser le concept de «lieu de mémoire»*, cit.

¹² P. Nora, *Présent, nation, mémoire*, Paris, Gallimard, 2011, p. 169.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Ces constats nous obligent, à leur tour, à faire un arrêt sur image quant à la notion de patrimoine. Une notion qui a subi un changement majeur dès les années 1970, et dont la transformation a notamment été influencée autant par la conceptualisation des lieux de mémoire (M.-A. Sire, *Patrimoine*, in C. Delacroix, F. Doss, P. Garcia, N. Offenstadt, *Historiographies*, II, Paris, Gallimard, 2010, pp. 821-829), que par les actions de politique culturelle avancées par l'UNESCO à partir de ce moment <<https://whc.unesco.org/fr/convention>> (dernière consultation : 17.11.2022). Comme le synthétise Nora, si cette notion «était autrefois le choix de ce que le passé avait d'intemporel et de permanent», le patrimoine peut être saisi aujourd'hui comme «la totalité des traces du passé en tant que passé» (Nora, *Présent, nation, mémoire*, cit., p. 99) et dont les marques sont mises au service de la mémoire collective.

¹⁵ Bien que, à l'instar de Viaud, nous postulons que le concept de mémoire et notamment de mémoire collective est «polysémique et insaisissable» (J. Viaud, *Contribution à l'actualisation de la notion de mémoire collective*, in S. Laurens (ed.), *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*, Rennes, Presses univ. de Rennes, 2002, pp. 22), en nous référant à la mémoire, nous renvoyons au «souvenir d'événements vécus par soi-même, ses ancêtres, ou les personnes de son groupe» (Joutard, *Mémoire collective*, in Delacroix, Doss, Garcia, Offenstadt, *Historiographies*, cit., Vol. II, pp. 779-791).

sentiment d'appartenance à une communauté donnée¹⁶. Dans le cadre de ces études orientées à la mémoire scolaire, comme le souligne Sani, les moyens didactiques peuvent assumer une double acception: d'une part, ils peuvent être saisis comme des documents, dont la fonction est de reconstruire le passé; d'autre part, ils peuvent également être saisis comme monuments, par leur statut de témoignages¹⁷. L'analyse de cette double valence est donc essentielle afin de retracer l'histoire de l'école et de sa mémoire, autant collective qu'individuelle¹⁸.

Au sein de cette démarche analytique, les manuels scolaires et notamment les livres de lecture, paraissent des objets privilégiés pour étudier l'évolution de la construction et de la diffusion de cette mémoire à multiples facettes. Cet article, en adoptant une approche s'inspirant des transferts culturels¹⁹, a pour but de saisir l'élaboration et l'évolution cantonale et transcantonale d'une «mémoire suisse». L'étude repose sur un corpus de livres de lecture publiés et utilisés dans les cantons de Vaud et du Tessin entre 1850 et 1930 (environ 25 ouvrages). En effet, nous postulons que les ouvrages et les manuels de lecture du 19^e et début 20^e siècles font à la fois partie du patrimoine matériel de l'école et d'un canton, mais également de leur patrimoine culturel immatériel grâce aux contenus véhiculés par les textes proposés et destinés aux élèves. De même, nous considérons les manuels de lecture comme des vecteurs de la mémoire collective.

Leur analyse se fera donc à deux niveaux: le premier, relatif à une analyse de contenus, permettra d'observer comment les textes inventoriés dans les ouvrages présentent aux élèves les événements historiques, les us et coutumes, les lieux de mémoire ou les biographies de personnages célèbres. En étudiant la place accordée dans les livres de lecture à ces différentes catégories et leur évolution dans le temps, au second niveau, nous tenterons également de mettre en évidence la mémoire historique pédagogique en lien avec les discours de construction identitaire et de légitimation de l'ordre politique national, car «tout patrimoine, tel que nous l'entendons aujourd'hui, a vocation à incarner une identité dans un certain nombre d'œuvres ou de lieux»²⁰.

¹⁶ R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia : itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La Prática Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, p. 28.

¹⁷ *Ibid.*, p. 29.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ M. Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.

²⁰ D. Poulot, *Une histoire du patrimoine en Occident, XVIII^e-XXI^e siècles*. Paris, PUF, 2006, p. 25.

2. *Notes de contexte*

Le canton de Vaud après avoir vécu les tumultes de sa libération à la suite de 250 ans de domination de son grand voisin germanophone, le canton de Berne, scelle conjointement le 14 avril 1803 son indépendance et son entrée dans la Confédération suisse. Le Grand Conseil, organe législatif cantonal, siège alors pour la première fois et désigne quelques jours plus tard les neuf membres du Petit Conseil (organe exécutif qui prendra le nom de Conseil d'État par la suite). Ces nouvelles autorités politiques se mettent au travail rapidement pour construire ou reconstruire l'administration cantonale. Dans cette effervescence politique, la mise en œuvre de l'instruction publique est un défi majeur. Il s'agit avant tout d'offrir des infrastructures scolaires accessibles à tous les enfants et tous les adolescents. Ainsi, la première loi scolaire de 1806 prévoit une répartition des responsabilités entre le canton et les communes. Elle envisage aussi la création d'un institut de formation des maîtres sans pour autant que le projet ne se réalise dans la foulée; celui-ci attendra encore une trentaine d'années.

Cependant, les progrès sont visibles notamment grâce à la construction de «maisons d'école» dotées de mobilier destiné à l'enseignement et à l'apprentissage. Les pasteurs ainsi que certains membres des municipalités ont la charge de recruter les enseignants et de surveiller la qualité de leurs pratiques, mais ils sont confrontés à l'absentéisme récurrent de certains élèves notamment dans les campagnes. Ils mettent alors en œuvre avec le soutien des enseignants, des solutions palliatives comme les écoles de veillées (écoles du soir) pour mener à bien leur mission de généraliser et de massifier l'école. Avec la création de l'École normale de Lausanne (1833, pour les garçons; 1837 pour les filles), le besoin en ouvrages scolaires devient plus obsédant. La paix politique est alors ébranlée par l'arrivée en masse au gouvernement vaudois des Radicaux avec à leur tête, l'avocat Henri Druey²¹. Élu en tant que conseiller d'État en charge du Département de l'instruction publique, Druey a à cœur de développer l'école vaudoise et de la mettre sous le contrôle exclusif de l'État. Les bouleversements politiques et la prise de pouvoir des Radicaux vaudois en 1845 accélèrent la mise en œuvre de la forme scolaire moderne dans le canton de Vaud qui se caractérise selon Hofstetter et Schneuwly par

La généralisation d'un modèle d'organisation et de fonctionnement scolaires [...].
L'élaboration d'instructions officielles et de juridictions scolaires [...].

²¹ Henri Druey (1799-1855). Député, puis élu conseiller d'État en charge de l'instruction publique (exécutif cantonal) en 1831, il s'implique dans les législations scolaires et combat avec ferveur l'influence de l'Église vaudoise et son ingérence dans les affaires de l'État. Il devient une des figures de proue du radicalisme vaudois et accède à la présidence du Conseil d'État en février 1845 lorsque les Radicaux supplantent les Libéraux à la tête du canton de Vaud. Druey est élu au Conseil fédéral le 16 novembre 1848 et sera président de la Confédération deux ans plus tard.

La formalisation des conditions d'enseignement et d'apprentissage [...].
 La fabrication-diffusion d'infrastructures matérielles spécifiques [...]²².

Les ouvrages scolaires font ainsi partie de ce processus évolutif. Ils sont de plus en plus destinés en priorité à l'usage des élèves et pour qu'ils soient adaptés à leur niveau, la présentation de leurs contenus est mieux structurée. Les savoirs qu'ils véhiculent sont rendus conformes avec les programmes désormais édictés par les autorités scolaires.

Le manuel scolaire apparaît ainsi comme un enjeu social considérable dans le contexte plus général de la modification de la forme scolaire et de la place du système scolaire dans la société. Ceci résulte notamment du fait que le livre acquiert un statut central dans le rapport qui lie enseignants, élèves et savoirs²³.

Avec la loi scolaire de 1906, le système scolaire vaudois est en place. Il comprend une école primaire jusqu'à 16 ans, des classes primaires supérieures accessibles aux filles et aux garçons (9 à 16 ans) et le collège destiné uniquement aux garçons jusqu'en 1956.

Si, à l'instar du canton de Vaud, le Tessin entre dans la Confédération en 1803 et édicte sa première loi scolaire en 1804; son système scolaire se met réellement en place dès le milieu du 19^e siècle. En effet, depuis 1848 une fois la nouvelle Constitution suisse promulguée, l'école publique est investie de nouvelles finalités alors même que celles déjà présentes, sont renforcées et orientées en partie vers les nouveaux défis imposés par les changements politiques et économiques dans un contexte national réformé.

À des fins politiques et idéologiques, 1848 incite l'école tessinoise à diffuser un discours légitimant à la fois l'État fédéral et l'État cantonal, tout en reconnaissant ces nouvelles institutions politiques. Dès lors, l'école est investie d'une mission de diffusion des normes sociales et des modèles de comportements visant à forger, idéalement, les futurs citoyens tessinois.

La création de l'État fédéral influence tout d'abord la législation scolaire et, par là-même, la gestion de l'école. Chaque canton, comme le montrent les études de Criblez²⁴, continue donc de représenter le premier espace public de discussions sur les questions scolaires. Comme l'a rappelé Giudici²⁵, l'autonomie cantonale

²² R. Hofstetter, B. Schneuwly, *Forme scolaire, un concept trop séduisant?*, in A. Dias-Chiarutimi, C. Cohen-Azria (edd.), *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture: Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017, p. 163.

²³ R. Hofstetter, B. Schneuwly, *Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19^e siècle? Essai historiographique*, in S. Wagnon (ed.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche: enjeux et perspectives*, Bern, Peter Lang, 2019, p. 41.

²⁴ Criblez, *Il sistema educativo svizzero. Evoluzione storica nel XIX e XX secolo*, cit.

²⁵ A. Giudici, *Una centralizzazione passata dalla porta di servizio? Il federalismo scolastico svizzero: origini, evoluzione e sfide contemporanee*, in S. Müller, A. Giudici (edd.), *Il federalismo svizzero. Attori, strutture e processi*, Locarno, Dadò, 2017, pp. 193-222.

en matière d'instruction représente alors une prérogative fondamentale pour assurer le maintien des différences culturelles, linguistiques et confessionnelles de chaque canton. Ceci sans exclure les deux finalités prioritaires de l'école au niveau fédéral et, plus généralement, au niveau international, qui restent de garantir l'égalité de traitement entre les individus et d'assurer l'intégration de la population au sein d'un espace politique économique et culturel commun.

Comme dit précédemment, au cours des années 1840, l'État tessinois intensifie ses actions en matière scolaire, allant de l'organisation de l'autorité compétente, au contrôle et à la création d'écoles, à la formation des enseignants et, enfin, à l'organisation progressive de l'édition de manuels scolaires. Parallèlement aux mesures adoptées pour le développement des écoles primaires [scuola primaria], l'État s'est engagé à créer des écoles de dessin (1840) et des écoles du degré secondaire [scuola secondaria] (1841)²⁶. En 1853, un décret institue des écoles secondaires pour les filles [scuola secondaria femminile]. Cependant, comme le précise l'historienne Fornara, une première possibilité réelle de formation et d'enseignement secondaire post-obligatoire pour les filles, ne sera offerte au niveau cantonal qu'en 1873, concurremment à l'ouverture de la section féminine de l'École normale [scuola magistrale]²⁷.

En ce qui concerne le contexte politique, le Tessin au 19^e siècle est caractérisé par l'opposition continue entre les Libéraux et les Conservateurs. A la fin du 19^e siècle, le système politique proportionnel est introduit officiellement²⁸.

Au tournant des 19^e et 20^e siècles, le Tessin envisage des progrès économiques grâce à l'intensification des voies ferroviaires et le percement du tunnel du Gothard (1882). Malheureusement, les espoirs sont déçus. Cependant, le contexte économique et démographique a également eu un impact important sur le contexte culturel de ces années au cours desquelles le Tessin a commencé à prendre conscience de ses particularités culturelles et identitaires, ainsi que de ses particularités économiques au sein de la Confédération²⁹.

A partir des années 1910, le Tessin se plonge dans une réflexion profonde sur la culture et l'identité tessinoises qui sont construites en termes d'italianisme et d'helvétisme. L'expression tessinoise de ces deux courants de pensée dénote de la difficulté à déterminer les particularités culturelles et identitaires du canton situé entre deux frontières, politique au sud et culturelle au nord, auxquelles il est lié culturellement et également politiquement dans le cas de la Suisse.

²⁶ M. Marcacci, *Alle origini della scuola pubblica ticinese*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (edd.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, Locarno, Armando Dadò editore, 2015, pp. 23-46.

²⁷ L. Fornara, *Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante*, in *ibid.*, pp. 205-223.

²⁸ A. Ghiringhelli, *La transizione verso la politica conoscitiva (1890-1922)*, in R. Ceschi (ed.), *Storia del Cantone Ticino. L'Ottocento e il Novecento*, Bellinzona, Stato del Cantone Ticino, 2015², pp. 415-432.

²⁹ S. Gilardoni, *Italianità ed elvetismo nel Cantone Ticino negli anni precedenti la prima guerra mondiale (1909-1914)*, «Archivio storico ticinese», n. 5-6, 1971, pp. 3-84.

En tenant compte des multiples différences entre cantons évoquées précédemment et de leur autonomie scolaire stabilisée en 1848, il paraît intéressant de vérifier notre postulat en comparant les ouvrages de lecture de deux cantons contrastés. Tout d'abord, le Tessin est un canton montagneux à majorité catholique et italophone et ensuite le canton de Vaud, une région essentiellement de plaine à majorité protestante et francophone. Ces deux espaces culturels sont néanmoins considérés comme des cantons latins et font partie aujourd'hui de la même aire scolaire en étant réunis au sein de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Aussi, il semble intéressant de questionner leurs rapports à la Suisse confédérale et à ce qui pourrait être considérée comme une «identité suisse». Confrontés à la construction politique, administrative et culturelle instaurée par la nouvelle réalité helvétique, les systèmes scolaires tessinois et vaudois se développent donc en parallèle au cours des 19^e et 20^e siècles.

De même, une véritable édition scolaire cantonale prend naissance dès les années 1830. Elle apparaît à l'initiative de libraires ou d'enseignants afin de répondre à la recherche active de la part des autorités scolaires, de moyens d'enseignement destinés à la fois au soutien méthodologique des enseignants, qui n'étaient pour la plupart pas formés, et pour pallier l'absence de programmes et de plans d'études officiels. L'importance du développement de l'édition scolaire est ainsi soulignée par l'intellectuel et politicien tessinois Stefano Franscini³⁰, pour qui «Questa faccenda de' buoni libri scolastici è tanto essenziale, che forse niun governo si pose mai ad organizzare le scuole senza provvedere eziandio ad essa»³¹. L'ouvrage scolaire sert alors à la fois de guide pour organiser les leçons, de programme, en proposant des contenus jugés adéquats par ses contemporains et de garant d'une certaine harmonisation dans les savoirs enseignés dans les classes.

En conséquence, notre article s'intéresse aux ouvrages élémentaires et scolaires de lecture (degrés primaires moyens et supérieurs) qui furent parmi les premiers moyens d'enseignement à être discutés dans le large processus de développement des infrastructures matérielles de l'école dans les cantons de Vaud et du Tessin.

³⁰ Stefano Franscini (1796-1857), enseignant, politicien, auteur de manuels scolaires, libéral, chancelier du gouvernement tessinois (1830-1837, 1845-1847), membre du gouvernement cantonal (1837-1845, 1847-1848), Conseiller fédéral (1848-1857). *Dictionnaire Historique de la Suisse* (DHS), fiche biographique de A. Ghiringhelli.

³¹ S. Franscini, *Della pubblica istruzione*, Lugano, Ruggia, p. 18.

3. *L'évolution des ouvrages de lecture et des finalités de la lecture en Suisse romande et au Tessin*

Tessin et Vaud recherchent ainsi activement des moyens d'enseignement et des livres élémentaires destinés à l'instruction publique naissante. Si pour le Tessinois Stefano Franscini, le livre de lecture élémentaire

[...] devrait contenir les instructions sur les devoirs du citoyen – extraits des lois tessinoises [...] – leçons d'agriculture et d'économie ménagère – un abrégé d'histoire et de géographie suisse – des enseignements d'hygiène [...] – certains enseignements pour fournir des premiers secours [...] – leçons de savoir-vivre [...] ³².

Pour le Vaudois Philippe-Sirice Bridel ³³, les livres élémentaires

seront débarrassés de tout appareil scholastique, métaphysique et scientifique; ils seront écrits d'un style clair, simple et populaire [...]. Voici donc les livres qui seroient à désirer: [...]

I. Un petit abrégé de Logique [...]

II. Une introduction à la connoissance de la patrie [...]

III. Un Manuel, qui contiendrait les principaux procédés de la vie agricole et pastorale [...]

IV. Un abrégé de physique et d'histoire naturelle [...]

V. Un recueil de traits de vertu, de courage, de bienséance, de vrai patriotisme [...]

VI. Un recueil de poésies à l'usage des enfans ³⁴.

Comme nous pouvons le constater au travers de ces deux citations, les auteurs n'aspirent pas à trouver des ouvrages élémentaires dont la seule fonction instrumentale serait réservée à l'apprentissage de la lecture. Ils envisagent aussi des livres de lecture qui doivent fournir aux élèves les connaissances jugées utiles à l'époque. A l'aune des propos de ces deux auteurs et de leurs contemporains, nous observons aussi une fonction idéologique du livre scolaire.

Au début du 19^e siècle, les enseignants pour la plupart démunis de moyens d'enseignement utilisent les ouvrages qu'ils trouvent sur le marché provoquant ainsi une grande hétérogénéité dans les pratiques et les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Conscientes de ce manque d'harmonisation au sein de leur canton et soucieuses d'une généralisation de l'instruction publique, les autorités scolaires (tout comme certains organismes d'utilité publique) organisent dès les années 1820, des concours pour encourager les auteurs à leur soumettre des manuscrits destinés à devenir des ouvrages scolaires validés par l'État. Dans le canton de Vaud, deux concours sont publiés en 1823 et 1825, mais ne donnent

³² Id., article paru dans «L'Osservatore del Ceresio», 1831. Traduit par nos soins.

³³ Philippe-Sirice Bridel (1757-1845). Après des études de théologie, il est ordonné pasteur en 1781. Auteur de plusieurs essais et œuvres littéraires. Rédacteur de l'almanach *Estrennes helvétiques* et, plus tard, du *Conservateur suisse*. DHS, fiche biographique de Grandjean Michel.

³⁴ P.S. Bridel, *De l'Instruction publique «Le Conservateur suisse ou recueil complet des étrennes helvétique»*, Lausanne, [s.n.], 1799/1814, p. 367.

lieu à aucun résultat probant provoquant sous l'impulsion de la *Société d'utilité publique* un troisième concours en 1840. Au sud des Alpes, le Tessin, quant à lui, organise un concours en 1839 pour les fournitures scolaires. Si cette modalité de concours ne mène à aucune véritable publication officielle dans les deux cantons, elle est très intéressante car elle met en évidence pour les acteurs de l'école, les caractéristiques et qualités recherchées pour un ouvrage destiné aux élèves et aux différents degrés de la scolarité. Avec la création de l'École normale de Lausanne en 1833 et des cours spécialisés au Tessin dès 1836, les enseignants nouvellement formés font pression pour obtenir des moyens d'enseignement adaptés à chaque type de classe et à chaque type d'élèves. Force est de constater qu'ils en appellent aussi à une harmonisation des moyens d'enseignement. À partir du milieu du 19^e siècle, ils participent ainsi au développement de l'édition scolaire et à la publication des premiers plans d'études et des programmes pour les écoles primaires. Ceux-ci seront imposés en 1857 au Tessin et en 1868 dans le canton de Vaud. Certains instituteurs, à l'instar du Tessinois Giuseppe Bianchi (1838-1901) et du Vaudois Samuel Blanc (1820-1890), deviennent même libraires et se spécialisent dans la production et la publication d'ouvrages scolaires suivant les traces de, par exemple, Louis Hachette en France³⁵. À partir du milieu du 19^e siècle, les autorités scolaires cantonales édictent également des listes d'ouvrages conseillés et autorisés. Progressivement, elles deviennent elles-mêmes éditrices des livres scolaires en mandant certains libraires pour la publication d'ouvrages officiels destinés aux écoles. Pour ce faire, elles rédigent des cahiers des charges très précis qui règlent le format, le nombre de pages, les normes typographiques, l'organisation et les contenus des futurs moyens d'enseignement officiels. Au début du 20^e siècle, les élèves vaudois et tessinois reçoivent désormais des manuels scolaires, officiels, semblables dans tous les degrés de la scolarité et produits sous la surveillance étroite de leurs autorités scolaires cantonales. Les relations intercantionales favorisent pour leur part des rapprochements entre les cantons romands et une première Conférence des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse française a lieu en 1854.

Ainsi, le canton de Vaud associé aux cantons de Berne et de Genève adopte et impose dans toutes les classes du degré intermédiaire, le *Livre de lecture à l'usage de la Suisse Romande, degré intermédiaire* de Renz (1871)³⁶ et le *Livre de lecture à l'usage de la Suisse Romande, degré supérieur* de Dussaud et

³⁵ G. Masoni, S. Tinembart, *Les acteurs de l'édition scolaire, chevilles ouvrières de la forme scolaire*, in S. Wagnon (ed.), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, Bruxelles, Peter Lang, 2022, pp. 119-140.

³⁶ Frédéric Renz (?-1873). Instituteur au Collège de Moudon puis professeur au Collège cantonal de Lausanne, il enseigne le latin et le grec. Il participera également comme collaborateur à la publication de la Bibliothèque universelle. F. Renz, *Livre de lecture à l'usage de la Suisse Romande*, Lausanne, Blanc, Imer & Lebet, 1871.

Gavard (1871)³⁷. Au Tessin, les premiers livres de lecture obligatoires pour les écoles primaires font partie de la série *Il libro di lettura per le scuole elementari* écrite par l'enseignant et inspecteur scolaire Patrizio Tosetti³⁸ et éditée entre 1910 et 1917³⁹.

4. Les livres de lecture: des “contenants” de mémoires multiples

Si l'ouvrage de Renz (1871) et celui de Dussaud et Gavard (1871) semblent pour la première fois harmoniser les moyens d'enseignement de lecture en Suisse romande seuls trois cantons les adoptent et cette expérience intercantonale reste unique jusqu'en 1970. Il est néanmoins intéressant de s'arrêter sur ces deux ouvrages de nature encyclopédique pour questionner leurs éventuelles caractéristiques cantonales voire intercantionales. Il s'avère que dans le Renz (1871) comprenant 170 textes, nous trouvons des extraits centrés sur la Suisse et ses cantons dans seules quatre parties parmi les sept présentes; les autres étant consacrées aux sciences naturelles, à la morale, aux historiettes et aux fables. Les caractéristiques suisses ou cantonales se retrouvent ainsi dans les parties: «Descriptions et voyages»; «Histoire»; «Biographies» et «Anecdotes et récits». Les cantons suisses sont représentés soit par la description de lieux emblématiques et considérés encore aujourd'hui comme touristiques, soit par des personnages célèbres ou encore des récits de batailles gagnées par les Confédérés. C'est notamment dans la partie histoire que le mythe du soldat suisse courageux, endurant et indépendant est le plus développé au travers des récits des batailles telles que Morgarten⁴⁰, Laupen⁴¹, Sempach⁴², etc. ou encore

³⁷ Bernard Dussaud (1832-1889): instituteur puis homme politique genevois, il a travaillé comme professeur de français à Zurich. Dans les années 1860, il est nommé au collège industriel de Genève. Plus tard, il sera inspecteur, puis professeur d'économie politique à l'Académie. Alexandre Gavard (1845-1898): régent, puis professeur du collège, cet homme politique genevois sera désigné conseiller d'Etat en charge du Département des travaux publics, puis du Département de l'Instruction publique. B. Dussaud, A. Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer & Lebet, 1871.

³⁸ Patrizio Tosetti (1865-1933). Enseignant, inspecteur scolaire et auteur de plusieurs manuels scolaires. Député au Gran conseil d'Etat (1927-1931).

³⁹ P. Tosetti, *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1910, Vol. 1 e 2; Id., *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1911, Vol. 3; Id., *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Salvioni, 1917, Vol. 4; Id., *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1916, Vol. 5.

⁴⁰ La bataille de Morgarten (15 novembre 1315) oppose les Confédérés aux armées autrichiennes commandées par le duc Léopold.

⁴¹ La bataille de Laupen (10 juin 1339) oppose les Bernois à une coalition d'adversaires formés notamment de Fribourg, des comtés de Nidau, des évêchés de Bâle et de Lausanne. Les Bernois vont gagner cette bataille grâce au renfort apporté par les Confédérés.

⁴² La bataille de Sempach (9 juillet 1386) oppose la maison d'Autriche et la Confédération.

celles qui ont marqué les Guerres de Bourgogne. Ces événements militaires mettent en scène des Suisses qui repoussent leurs envahisseurs. Ceux-ci sont ainsi glorifiés pour leur abnégation, leur ténacité et leur sens aigu de la liberté. Le canton de Vaud, quant à lui, est également présent dans ces quatre parties notamment par la description du village des Diablerets (village des Alpes vaudoises), les biographies de la Reine Berthe⁴³ qui a vécu à Payerne (nord du canton de Vaud) et de Frédéric César de La Harpe⁴⁴. Cet ouvrage de lecture ne se centre pas exclusivement sur la Suisse vu son caractère encyclopédique, mais il met en exergue ses aspects les plus valorisants tout et ne se focalisant sur aucun canton en particulier.

Dans ce même état d'esprit, Dussaud et Gavard (1871) proposent un «livre d'étude [qui] est l'encyclopédie de l'enseignement primaire»⁴⁵. C'est un recueil de 228 textes divisé en neuf parties inégales⁴⁶ et il est destiné

à des enfants des deux sexes, d'éductions différentes de toutes les confessions, et ayant des besoins souvent contraires; aux enfants de la ville, à ceux des campagnes et aux montagnards; aux élèves qui entrent pour ne faire que passer dans les degrés supérieurs de l'école, comme à ceux qui y restent une année ou deux. Et, chez ce peuple hétérogène, l'âge varie de onze à seize ans⁴⁷.

Là encore, les particularités de la Suisse et des cantons se retrouvent dans «Descriptions et voyages», «Histoire» et «Biographies». Comme dans le Renz (1871), les «Descriptions et voyages» entraînent le lecteur dans les diverses régions emblématiques de la Suisse, mais aussi en Égypte, à Rio ou en Chine. Près de la moitié des textes de la partie «histoire» (soit 15 récits) évoquent des épisodes de l'histoire suisse mais cette fois-ci, sans retracer de bataille. Il s'agit plutôt de décrire des moments où les interactions de la Suisse avec ses voisins ont eu de l'importance au niveau politique. Cependant, dans la partie «biographies», nous trouvons des portraits de Johan Heinrich Pestalozzi et du Père Grégoire Girard. Les deux pédagogues célèbres en Europe dès le début du 19^e siècle sont alors élevés au rang de personnages illustres et sont

⁴³ La Reine Berthe de Souabe (907-961) fut reine consort de Bourgogne et l'épouse du roi Rodolphe II. À la mort de ce dernier, Berthe épouse en 937 le roi d'Italie Hugues d'Arles. Elle passe sa vie à Colombier (actuel village du canton de Neuchâtel) et fut inhumée à Payerne dans le canton de Vaud.

⁴⁴ Frédéric-César de La Harpe (1754-1838) est un homme politique vaudois ayant été le précepteur des petits-fils de la tsarine Catherine II. Il négocie avec la France en 1797 pour que les troupes françaises envahissent le Pays de Vaud et en chassent les occupants bernois. De La Harpe défend alors l'indépendance de la Suisse et l'autonomie du canton de Vaud. Il participera au Congrès de Vienne en tant que délégué des cantons de Vaud et du Tessin et reviendra s'établir à Lausanne en 1816 où il sera élu comme député au Grand Conseil vaudois.

⁴⁵ Dussaud, Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, cit., p. 3.

⁴⁶ En effet, les sciences naturelles occupent 186 pages sur les 409 de l'ouvrage.

⁴⁷ Dussaud, Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, cit., p. 3.

présentés comme des hommes de progrès. Ils côtoient ainsi des hommes d'État ou des religieux qui sont depuis, entrés dans l'anonymat (comme par exemple, le conseiller d'État, Jean-Conrad Escher de la Linth du canton de Zürich ou le cardinal valaisan Mathieu Schinner). De fait, dans ces deux ouvrages romands et intercantonaux, nous ne trouvons que des balbutiements de ce qui fait l'identité suisse et rien de réellement spécifique aux identités cantonales. À la fin du 19^e siècle, très rapidement, l'entente romande connaît des tensions et chaque canton francophone souhaite à nouveau éditer ses propres manuels de lecture. Le canton de Vaud mandate alors deux auteurs Louis Dupraz⁴⁸ et Emile Bonjour⁴⁹ pour rédiger deux manuels de lecture destinés aux degrés moyen et supérieur de l'école primaire. Pour ces deux auteurs, un livre de lecture doit être avant tout un instrument d'éducation et ils déclarent dans la préface de l'ouvrage destiné aux classes supérieures et paru en 1899:

Nous avons donc largement accentué le caractère national de notre recueil, dans l'espoir qu'il contribuera à former des hommes et des patriotes. Aucun autre livre de ce genre ne fait une place aussi considérable à notre pays, à ses beautés, à ses traditions, à son histoire, à son caractère. Nous avons emprunté à nos meilleurs auteurs nationaux les pages les plus propres à faire aimer notre patrie⁵⁰.

Cela se confirme en observant les 247 textes de ce recueil d'extraits répartis en six parties. La première est titrée «La Patrie» et comporte 35 textes relatifs à des paysages, des batailles, des personnages illustres ou des fresques sociales des temps passés de la Suisse. Les 19 autres textes se focalisent sur le canton de Vaud, ses lieux et monuments emblématiques et ses personnages célèbres. Le premier extrait est également titré «la Patrie»; il fait l'éloge de la Suisse et donne le ton en glorifiant la diversité confessionnelle et culturelle du pays, l'indépendance et le patriotisme de ses habitants et sa résistance face aux grandes puissances qui l'entourent. Le thème de la puissance du sentiment national conclut l'extrait «Notre patrie est petite sur la carte du monde; mais, dans nos cœurs, elle est grande. Nous aimons de toutes les forces de notre âme cette terre de liberté»⁵¹. Les textes suivants glorifient, quant à eux, la beauté des paysages suisses ou ceux du canton de Vaud. La nature y est magnifiée et fait l'orgueil de ses habitants. Les particularités du canton de Vaud sont décrites au travers de ses coutumes, de ses fêtes, de son agriculture et de ses paysages

⁴⁸ Louis Dupraz (1852-1920) est instituteur avant de poursuivre sa formation académique en Lettres et d'être nommé maître de français au collège puis dans l'école supérieure de jeunes filles de Lausanne en 1881.

⁴⁹ Emile Bonjour (1862-1941) est journaliste, puis correspondant à Berlin pour le quotidien vaudois «La Revue». En 1888, il crée «La Revue du dimanche» qu'il dirige jusqu'en 1915. En 1894, il est nommé directeur du Musée cantonal des beaux-arts et occupera ce poste durant 41 ans.

⁵⁰ L. Dupraz, E. Bonjour, *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Degré supérieur*, Lausanne, Adrien Borgeaud, imprimeur-éditeur, 1899, p. III.

⁵¹ *Ibid.*, p. 5.

contrastés. Chacun des textes est amorcé par une emphase poétique telle que: «La Suisse a, dit-on mille lacs. Nulle autre contrée du monde n'a de superbes miroirs dans un tel degré de Beauté»⁵²; «La Côte déroule sa pente plutôt qu'elle ne la précipite»⁵³, etc. Ainsi le lecteur découvre le canton de Vaud et la Suisse avec poésie et grâce à des descriptions dignes de celles d'un pays merveilleux. Les biographies et les récits de batailles font également l'éloge des prétendus courage et esprit de liberté suisses. Les Confédérés sortent toujours vainqueurs de ce passé glorieux. Nous retrouvons ainsi les grandes batailles déjà présentes dans l'ouvrage de Dussaud et Gavard (1871) ainsi que les portraits de la Reine Berthe et de Pestalozzi. Nous avons également la biographie du Major Davel⁵⁴ un autre héros vaudois de son indépendance.

Dans l'ouvrage de ces mêmes auteurs destiné au degré intermédiaire et publié en 1903, ceux-ci souhaitent donner

une large part à notre littérature nationale, aux descriptions locales, aux contes, anecdotes et récits qui, tout en intéressant les enfants, peuvent contribuer à leur faire aimer et comprendre leur pays, ou à leur présenter, sous une forme simple et à la portée de leur âge, les meilleures vérités morales⁵⁵.

Les 266 textes sont alors répartis en cinq parties, mais c'est «la Nature» qui introduit l'ouvrage. Ici, le terme «Patrie» n'apparaît pas, mais les auteurs parlent de «Notre pays»⁵⁶ qui est subdivisée en sous-parties comme «A travers notre pays», séries de 29 récits dont 24 décrivent essentiellement des paysages et des endroits du canton de Vaud et enfin, «Récits et fragments historiques» qui se composent de 21 textes dont six sont tirés de l'histoire vaudoise et 14 de l'histoire suisse. Nous retrouvons également dans cet ouvrage de lecture la biographie de la Reine Berthe qui est toujours présentée comme une femme travailleuse, généreuse, humble et protectrice de son foyer et de son royaume. Cette biographie d'un personnage du 10^e siècle met clairement en scène le rôle de la femme tel qu'il est attendu à l'aube du 20^e siècle. Dans cet ouvrage destiné aux plus jeunes élèves, l'aspect poétique n'est plus de mise. Nous assistons à des descriptions relativement neutres lorsqu'il s'agit de lieux géographiques ou d'endroits célèbres. Dans la partie historique, là encore, ce sont essentiellement des textes narratifs. Seul un extrait de l'œuvre de Schiller présente Guillaume Tell comme un héros.

⁵² *Ibid.*, p. 32.

⁵³ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁴ Jean Daniel Abraham Davel (1670-1723) est un notaire qui s'engage comme mercenaire dans des armées étrangères avant de revenir dans le Pays de Vaud. Il critique durement l'occupant bernois qui le considère comme un rebelle. Il est alors jugé et condamné à la décapitation. Il sera réhabilité au milieu du 19^e siècle et considéré alors comme un héros de la liberté vaudoise.

⁵⁵ L. Dupraz, E. Bonjour, *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Degré intermédiaire*, Lausanne, Lucien Vincent, 1903, p. 2.

⁵⁶ Il s'agit de la deuxième partie comportant 41 textes.

A la mort de Louis Dupraz, Emile Bonjour est chargé de renouveler les deux ouvrages de lecture présentés précédemment. En 1925, il fait éditer *Lectures à l'usage des écoles primaires. Degré intermédiaire* et en 1931 les *Lectures à l'usage des écoles primaires. Degré supérieur*. La particularité première de ces deux ouvrages est qu'ils sont désormais abondamment illustrés.

Le premier, destiné aux jeunes élèves, comporte 215 textes et débute par les récits historiques de la Suisse et les lieux emblématiques du canton de Vaud. Une nouveauté apparaît néanmoins: la fête du 1^{er} août⁵⁷. Cependant, de nombreux textes sont repris de l'édition précédente. Une évolution sensible est perceptible au travers d'une plus forte présence d'auteurs romands.

Dans l'ouvrage destiné aux plus grands élèves, les 244 textes sont à nouveaux introduits par ceux qui décrivent la patrie. Le premier revient sur «La beauté du pays natal»⁵⁸, une véritable ode à la Suisse, petit pays par sa taille mais grand par sa démocratie. L'extrait suivant enchaîne sur l'amour du pays et de ses paysages. Le canton de Vaud apparaît alors car «Le Pays de Vaud n'est pas seulement une des plus belles contrées de la terre, il est aussi l'une des plus fécondes»⁵⁹. Nous retrouvons ainsi la même disposition des textes que dans l'ouvrage précédent destiné aux classes supérieures. De nombreux auteurs vaudois dépeignent le canton avec emphase et se focalisent sur les fêtes et coutumes ancestrales. Nous retrouvons ainsi les portraits de Frédéric César de La Harpe et de Pestalozzi.

Nous pourrions penser qu'en changeant d'auteurs et d'époque, cette prédominance de la patrie dans les ouvrages de lecture destinés au degré supérieur s'estomperait. Or, il n'en n'est rien. En 1946, lorsque l'ouvrage *Lectures à l'usage du degré supérieur des écoles primaires* de Charles Foretay et Henri Jeanrenaud paraît, il est à nouveau introduit par une première partie consacrée au pays et à la patrie. La Suisse y est une fois de plus célébrée comme «le plus beau pays du monde»⁶⁰ et le canton de Vaud comme une des terres les plus fécondes.

Nous constatons ainsi que les manuels de lecture lorsqu'ils sont intercantonaux expriment un souci d'être ouverts aux particularités multiculturelles des cantons suisses. Dès que l'édition devient exclusivement vaudoise, les manuels insistent sur une mémoire cantonale et une mémoire nationale. De plus, il semble que le patriotisme et la volonté d'inculquer une identité à la fois cantonale et fédérale soient beaucoup plus forts dans les ouvrages destinés aux plus grands élèves alors que pour les plus jeunes, les textes ont des caractères plus descriptifs et narratifs. Ils ne sont pas là pour inculquer le patriotisme, mais pour transmettre des connaissances sur le monde qui entoure l'enfant. Celui-ci doit pouvoir

⁵⁷ Il s'agit du jour de la fête nationale suisse, décrété pour la première fois en 1891.

⁵⁸ E. Bonjour, *Lectures à l'usage des écoles primaires: degré supérieur*, Lausanne, Payot, 1931, p. 5.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 9 (texte 4).

⁶⁰ H. Jeanrenaud, C. Foretay, *Lectures à l'usage du degré supérieur des écoles primaires*, Lausanne, Payot, 1946, p. 7.

intégrer les caractéristiques de son environnement géographique, historique, naturel, culturel et social.

Au Tessin, dès les années 1850, certains extraits véhiculent une mémoire au service de la construction d'un sentiment d'appartenance à la nouvelle réalité cantonale et fédérale. Le livre de lecture de l'exilé italien Giuseppe Sandrini⁶¹ de 1850 propose en effet un extrait dédié à la figure suisse historique et mythique de Nicolas de Flüe⁶². Ce personnage est invoqué pour rappeler le rôle qu'il a joué en tant que médiateur lors de la Convention de Stans (1481) et qui a permis de résoudre des tensions internes au sein de la Confédération. Cette lecture est investie d'une double finalité: d'une part, elle permet de nourrir le sentiment d'appartenance au nouvel État fédéral (1848), qui est présenté comme neutre et au sein duquel plusieurs confessions cohabitent pacifiquement. D'autre part, elle renforce le message politique véhiculé par Sandrini à l'égard du Risorgimento italien⁶³. La construction d'un sentiment d'appartenance est également déclinée au niveau cantonal surtout à partir des années 1870. La nouvelle version du même livre de lecture de Sandrini propose à ce titre une lecture dédiée à Stefano Franscini⁶⁴. La présentation de ce personnage, qui a joué un rôle central dans le développement de la nouvelle réalité politique cantonale et fédérale, n'est pas anodine. Cette lecture fait partie d'une série d'extraits dédiés aux bienfaits de l'éducation. Franscini, qui est considéré comme le père de l'éducation tessinoise, est ainsi présenté à côté d'autres personnages illustres tels que Jacques Lafitte et Antonio Muratori. L'assiduité et les bienfaits de l'éducation sont érigés comme étant des principes et progressivement des idéaux véhiculés par ces deux hommes annonçant ainsi les préoccupations éducatives de Franscini. Les trois personnages ont en commun, outre leurs origines modestes, l'importance qu'ils accordent à l'instruction et à l'engagement civique envers leurs pays. Si les deux premiers portraits sont utilisés pour diffuser un modèle de comportement, le cas de Franscini se voit attribuer une valeur de construction identitaire qui touche autant la dimension nationale, cantonale que sociale. Dans le passage dédié à Franscini, en plus d'en chanter les louanges, Sandrini exprime implicitement sa propre pensée politique. De la critique du gouvernement autrichien qui

⁶¹ Giuseppe Sandrini (1800-1885). Exilé italien au Tessin (probablement depuis les premiers soulèvements du Risorgimento jusqu'à la fin des années 1870). Professeur au Gymnase de Bellinzona, auteur et traducteur de manuels scolaires. Membre de la Società Demopedeutica depuis 1862. G. Sandrini, *Saggio di letture giovanili ad uso delle scuole popolari*, Bellinzona, Colombi, 1850.

⁶² *Ibid.*, lecture LII: *Nicolao della Flue, cittadino svizzero*, pp. 67-72. La même lecture est reprise dans l'édition de 1869 (Lecture XLVII: *Nicolao della Flue cittadino svizzero*, pp. 101-106). Nicolao de la Flüe (1417-1487) également connu comme le saint marginal. Il fut magistrat, politique et saint suisse.

⁶³ Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*, Thèse de doctorat non publiée. Université de Lausanne, 2019.

⁶⁴ G. Sandrini, *Saggio di letture graduate per le scuole elementari della Repubblica e Cantone Ticino*, Bellinzona, Colombi, 1870. Il s'agit de la lecture XLV: *Le felici conseguenze della sapienza, ossia Stefano Franscini*, pp. 71-77.

l'a contraint à l'exil, l'auteur passe à l'éloge des réformes proposées par le gouvernement libéral tessinois⁶⁵.

De plus, la présentation de la figure de Franscini dépasse l'aspect purement idéologique pour embrasser la dimension mémorielle. La référence et l'inclusion du monument à Franscini entre les pages du livre de lecture de Sandrini souligne la valeur encomiastique dont est investie cette lecture, qui permet de créer une nouvelle mémoire historique liée à cet homme politique tessinois. Dès ce moment, la présentation du portrait de Franscini ainsi que de son monument sont incluses dans d'autres livres de lecture. Nous les retrouverons, sous différentes combinaisons, dans les ouvrages écrits par Cipani et Bertoni (1895/1899)⁶⁶, Gianini (1900/1)⁶⁷ et Tosetti (1903/4⁶⁸; 1910-1917) au début du 20^e siècle.

L'analyse comparée des livres de lecture sélectionnés montre que l'utilisation de portraits dédiés à des personnages illustres de l'histoire suisse et tessinoise devient de plus en plus récurrente. Cette dynamique a également un impact sur la façon dont ces lectures sont présentées: on passe en effet de l'inclusion d'extraits éparpillés dans les différentes parties des livres de lecture (Curti, 1874)⁶⁹ à la présentation en série de ceux-ci (Cipani et Bertoni, 1897; Gianini, 1900/1; Tosetti, 1903/4; 1910-1917).

⁶⁵ Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino* (1830-1914), cit.

⁶⁶ G.B. Cipani, [B. Bertoni], *Sandrino nelle scuole elementari*, Bellinzona, Colombi, 1895 (Vol. 1, 3 et 4); Id., *Sandrino nelle scuole elementari*, Bellinzona, Colombi, 1899 (Vol. 2). Il s'agit en fait d'une adaptation des ouvrages de Cipani proposée par le tessinois Bertoni. A ce propos, voir G. Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino* (1830-1914), cit. Giovanni Battista Cipani (1852-1893) Éducateur, auteur de manuels scolaires, éditeur de plusieurs journaux pour enfants, directeur des écoles supérieures de l'Institut Benamati (Maderno) et des écoles pour ouvriers (Schio) (*Dizionario biografico dell'Educazione* (DBE) fiche biographique de Lombardi Luisa). Brenno Bertoni (1860-1845), avocat, juge à la cour d'appel (1893-1901) et président de la chambre criminelle (1895-1901). Rédacteur de la revue pédagogique l'«Educatore della Svizzera italiana» (1878-1888). Fondateur du journal libéral «La Riforma» (1889), puis collaborateur du journal «Dovere», député au Grand Conseil (1901-1902, 1917-1921, 1931, 1936-1939), conseiller national (1914-1920) et conseiller aux États (1920-1935), professeur de droit à Berne (1921-1928), auteur de manuels scolaires, libéral radical (DHS fiche biographique de A. Ghiringhelli).

⁶⁷ Francesco Gianini (1860-1908), enseignant dans les écoles secondaires, directeur adjoint de l'école normale des garçons (1888-1901), inspecteur scolaire, directeur de l'école professionnelle des filles à Lugano (1907-1908). Auteur de plusieurs manuels scolaires. F. Gianini, *Il libro di lettura per le scuole elementari ticinesi maschili, femminili e miste*, Bellinzona, Colombi, 1900, Vol. 1; Id., *Il libro di lettura per le scuole elementari ticinesi maschili, femminili e miste*, Bellinzona, Colombi, 1901, Vol. 2.

⁶⁸ P. Tosetti, *Per il cuore e per la mente. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili*, Bellinzona, Colombi, 1903, Vol. 1; Id., *Per il cuore e per la mente. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili*, Bellinzona, Salvioni, 1904, Vol. 2; Id., *Per il cuore e per la mente. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili*, Bellinzona, Colombi, 1903, Vol. 3.

⁶⁹ Giuseppe Curti (1811-1895), enseignant d'allemand et de français au lycée de Lugano (1855-1871), membre de la Demopedeutica dès 1838, membre du Conseil cantonal de l'instruction publique (1846-1848) et directeur de celui-ci. Membre du Grand Conseil (1844-46) et du Conseil

A côté de ces portraits, à l'instar de ce qui a pu être mis en évidence par l'analyse des livres de lecture du canton Vaud, pour toute la période étudiée, les extraits en lien avec les paysages (suisse et cantonaux) sont également investis d'une finalité identitaire. Les évocations paysagères de la nation⁷⁰ mettent ainsi l'accent sur l'utilisation du paysage (naturel et bâti) en tant que caractéristique de l'identité nationale et cantonale⁷¹.

Dès le début du 20^e siècle, la mémoire cantonale et nationale est évoquée dans les ouvrages de Tosetti⁷² par le biais de lectures en lien avec des fêtes nationales et cantonales ainsi que des extraits présentant des monuments liés à l'histoire de la Suisse. C'est le cas de la lecture dédiée au lion de Lucerne⁷³ ou encore, de l'extrait tiré du Festspiel joué à l'occasion du Vème centenaire de la bataille de Sempach⁷⁴. Les mêmes mécanismes de construction et de transmission de la mémoire tessinoise se retrouvent également au niveau cantonal, comme le démontre l'exemple de la lecture dédiée aux fêtes qui ont eu lieu à l'occasion du centenaire de l'indépendance du Tessin⁷⁵. Cet extrait présente une description détaillée des fêtes et des événements qui ont eu lieux à Bellinzona en 1903. La lecture est accompagnée d'une gravure illustrant l'obélisque dédiée à l'indépendance – érigé la même année dans la même ville – et qui est présenté par Tosetti comme «monument national tessinois»⁷⁶. Bien que les textes de l'ouvrage de Tosetti soient principalement mis au service de la construction d'un sentiment d'appartenance au canton et à la nation et cela, par le biais de la transmission de modèles de représentations, nous pouvons affirmer que ceux-ci véhiculent également une mémoire historique liée au patrimoine culturel et immatériel du Tessin et de la Suisse. En effet, en évoquant des monuments ainsi que des événements, ces lectures non seulement rendent accessible aux élèves ce patrimoine culturel (monuments) et immatériel (fêtes et événements) mais

des États (1848-51), libéral radical. Auteur d'écrits pédagogiques et d'innombrables manuels scolaires (DHS fiche biographique de A. Ghiringhelli). G. Curti, *Nuovi racconti per le scuole popolari poggiati sul vero e diretti allo sviluppo delle idee utili, civili e morali proposti da un amico dell'educazione del popolo*, Lugano, Ajani e Berra, 1874.

⁷⁰ F. Walter, *Les figures paysagères de la nation. Territoire et paysage en Europe (16^e-20^e siècle)*, Paris, ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 2004.

⁷¹ A ce propos voir également les études de Zimmer (O. Zimmer, *Forgin the Authentic Nation: Alpine Landscape and Swiss National Identity*, in A. Dieckhoff, N. Gutierrez, *Modern roots. Studies of national identity*, Aldershot, Ashgate, 2001, pp. 95-177; O. Zimmer, *In Search of National Identity: Alpine Landscape and the Reconstruction of the Swiss Nation*, «Comparatives Studies in Society and History», n. 4, 1998, pp. 637-665). Pour le cas italien, voir l'étude de Targhetta (F. Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da amare*, Milano, FrancoAngeli, 2020).

⁷² Patrizio Tosetti (1865-1933), enseignant, inspecteur scolaire et auteur de plusieurs manuels scolaires. Député au Gran conseil d'Etat (1927-1931).

⁷³ Sculpture conçue entre 1820-1821 afin de commémorer les victimes du régiment des Gardes suisses à Paris lors de la Révolution française. Tosetti, *Per il cuore e per la mente. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili*, cit., 1903, Vol. 3, p. 353.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 328.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 331-337.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 335.

elles leur permettent d'en revivre l'expérience et de se sentir intégrés dans une communauté imaginée qui dépasse le cadre local et cantonal pour embrasser le cadre national. Dès les années 1910, l'inclusion au sein des livres de lecture de Tosetti, d'extraits de discours tenus par des hommes politiques tessinois et suisses permettent de renforcer la dynamique décrite ci-dessus. Dans le livre de lecture de Tosetti de 1916⁷⁷ et, plus précisément, dans la partie dédiée à la Patrie, l'auteur propose sept extraits tirés de discours prononcés à l'occasion de fêtes nationales et cantonales. A titre d'exemple, les élèves sont ainsi invités à lire le discours sur de la neutralité suisse prononcé le 11 novembre 1915 par le président de la Confédération, qui était alors le tessinois Giuseppe Motta⁷⁸, à l'occasion de la commémoration du VI^{ème} centenaire de la bataille de Morgarten. Comme le démontre cet exemple, le choix des extraits des discours sélectionnés, n'est pas anodin du point de vue du sujet traité que de son orateur.

Les extraits choisis soulignent en effet l'impact que les réflexions sur les particularités culturelles et linguistiques du canton ont sur le discours de la construction identitaire au niveau local et fédéral. Parmi les discours sélectionnés par Tosetti, plusieurs sont ceux prononcés par le conseiller fédéral Motta, mais également par Alfredo Pioda, Francesco Chiesa, Brenno Bertoni, Carl Spitteler, c'est-à-dire des personnalités qui se font les porte-paroles de la diffusion du discours de construction identitaire officiel. La plupart de ces discours ont été prononcés et écrits entre 1910 et 1915. Le contexte dans lequel ils ont été prononcés est donc marqué par les préoccupations générées par le mouvement irrédentiste italien, la crise de la place financière tessinoise en 1914, la Grande Guerre et la nécessité qui en découle de consolider la cohésion nationale. Le discours prononcé par Motta à l'occasion du VI^{ème} centenaire de la bataille de Morgarten permet ainsi à Tosetti de thématiser et, en même temps, de légitimer la question de la neutralité armée. Dans les réflexions proposées par Motta – et reprises par Tosetti – est glorifiée la mission de la Suisse au sein de l'Europe belligérante. Dans ce discours, les valeurs de liberté et de démocratie sont renforcées par la coexistence pacifique de plusieurs cultures au sein du pays⁷⁹.

Une partie des ouvrages analysés met en évidence la transmission de représentations en lien avec la vie rurale. C'est le cas du livre de lecture de Curti (1874) et, par la suite, surtout des ouvrages de Galli (1918)⁸⁰ et Carloni-

⁷⁷ Tosetti, *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, cit., Vol. 5, dédié aux classes primaires supérieures.

⁷⁸ Giuseppe Motta (1871-1940), docteur en droit, avocat et notaire. Membre du Grand Conseil (1895-1911) et du Conseil national (1899-1911), conseiller fédéral (1911-1940). Conservateur (DHS fiche biographique de M. Cerutti).

⁷⁹ Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*, cit.

⁸⁰ Antonio Galli (1883-1942), enseignant, conseiller d'État (1926-1935), député au Grand Conseil (1913-1926, 1935-1942) et au Conseil national (1926). Parmi les membres fondateurs de la revue pédagogique «La Scuola», auteur de plusieurs essais et manuels scolaires, libéral (A. Galli, *Per la vita. Libro di lettura per le scuole elementari superiori*, Lugano, Arnold, 1918).

Groppi⁸¹ (1914; 1917⁸²; 1921). Les extraits sélectionnés (Curti, 1874; Galli, 1918) et le type de narration proposée (Carlioni-Groppi, 1914, 1917, 1921) retracent un portrait de la vie quotidienne à la campagne, afin de «Présenter à l'enfant la vraie vie de campagne [...] réveiller en lui l'amour pour le sol natal, [...] pour les traditions de la patrie qui sont sacrées»⁸³. En s'inspirant, fort probablement, du modèle de *Cuore* d'Edmondo De Amicis⁸⁴, Carlioni-Groppi met en scène dans ses ouvrages (1914, 1917, 1921) la vie d'écoliers tessinois. Les ressemblances entre ces ouvrages mettent ainsi en évidence l'existence, au cours de ces années, d'une circularité et d'une interdépendance entre les manuels scolaires et la littérature pour l'enfance⁸⁵ ainsi que la circulation transnationale de modèles qui découlent de ces deux genres littéraires et notamment de leur mise en dialogue⁸⁶. Si on considère la vie rurale comme élément faisant partie du patrimoine culturel et immatériel d'une société, on peut affirmer que le modèle narratif choisi par Carlioni-Groppi en facilite la mise en scène ainsi que la diffusion par le biais de l'enseignement de la lecture. L'exaltation du monde agricole s'insère également dans une dynamique de relance du secteur primaire qui touche le Tessin entre la fin du 19^e siècle et la première moitié du 20^e siècle. Au cours de cette période caractérisée par un «risorgimento agricolo»⁸⁷ le monde rural et le paysan peuvent être considérés comme l'environnement et la figure qui, par excellence, incarnent les valeurs et les traditions tessinoises. Les représentations promues dans les livres de lecture de Galli et, surtout, de Carlioni-Groppi reprennent donc le discours de construction identitaire proposé au cours de cette période.

Enfin, les livres de lecture étudiés peuvent également être considérés comme des vecteurs de la mémoire scolaire qui est articulée autour de trois éléments: les portraits de pédagogues, la vie scolaire et les fêtes scolaires.

⁸¹ Luigia Carlioni-Groppi (1872-1947), enseignante et autrice de manuels scolaires. L. Carlioni-Groppi, *Alba serena. Libro di lettura per il II anno di scuola*, Lugano, Traversa, 1917 (1921³); Ead., *Nell'aprile della vita. Libro di lettura per i fanciulli ticinesi, III e IV anno, grado inferiore*, Lugano, Traversa, 1916; Ead., *Il nostro piccolo mondo. Libro di lettura per i fanciulli e le fanciulle della III^a e IV^a elementare del Cantone Ticino*, Bellinzona, Salvioni, 1914.

⁸² Il s'agit de la deuxième édition, celle que nous avons utilisée pour cette analyse. La première édition de l'ouvrage est publiée en 1916.

⁸³ Carlioni-Groppi, *Il nostro piccolo mondo. Libro di lettura per i fanciulli e le fanciulle della III^a e IV^a elementare del Cantone Ticino*, cit., p. 5.

⁸⁴ A ce propos voir également l'étude de D. Senn, *Bisogna amare la patria come si ama la propria madre. Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830*, Zurich, Chronos, 1994.

⁸⁵ A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 vols, Milano, FrancoAngeli, 2017.

⁸⁶ P. Cabanel, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Belin, 2007.

⁸⁷ N. Valsangiacomo, *Introduzione*, in N. Valsangiacomo, P. Genasci (edd.), *Donne Ticinesi. Rievocazioni. 1928-2008, il lavoro femminile*, Melano, Associazione Archivi Riuniti delle Donne Ticino, 2009, p. 24.

En ce qui concerne le premier élément, l'étude comparée des ouvrages sélectionnés souligne l'inclusion de portraits de pédagogues suisses illustres dès les années 1870. Dans le livre de lecture de Curti (1874), nous retrouvons une lecture dédiée à la vie de Pestalozzi. Cette proposition sera reprise comme modèle par la suite. Une partite ouvrages suivants continuera ainsi à présenter le portrait de Pestalozzi (Tosetti, 1903; 1916). Dans d'autres livres, la présentation de Pestalozzi sera mise en dialogue avec celle d'autres pédagogues suisses, à savoir Fellenberg et Girard (Cipani et Bertoni, 1895) ainsi qu'à celle de pédagogues et intellectuels qui ont marqué l'histoire moderne de l'école tessinoise (Gianini, 1901), tels que l'abbé Antonio Fontana, le chanoine Giuseppe Ghiringhelli et Giuseppe Curti. A l'instar des portraits des hommes illustres cités plus haut, la présentation de ces pédagogues est investie de finalités identitaires. En même temps, ces lectures permettent de justifier l'existence d'une tradition pédagogique nationale et cantonale. Les lectures qui retracent la vie à l'école jouent également un rôle dans la construction de la mémoire scolaire. Celles-ci sont présentes dès les années 1870 et trouvent leur expression maximale dans les ouvrages proposés par Carloni-Groppi (1914, 1917, 1921) qui, comme déjà constaté, nous font rentrer dans les classes scolaires de l'époque en suivant la vie de plusieurs enfants.

Enfin, dans les ouvrages de Tosetti (1916) et de Carloni-Groppi (1917), cette mémoire scolaire est aussi façonnée par l'inclusion de deux lectures dédiées aux fêtes scolaires et notamment à la fête des arbres⁸⁸. Les deux extraits (un discours dans le livre de Tosetti, une fiction dans celui de Carloni-Groppi) décrivent le déroulement de cette fête, du déplacement des écoliers dans la forêt, à la plantation des arbres, en passant par la retranscription du discours prononcé par l'autorité scolaire. La présence de ces deux lectures permet d'exalter une expérience à finalités multiples. D'une part, cette pratique ritualise la fin de l'année scolaire. D'autre part, elle relève de la participation des enfants à la vie communautaire et cela par le biais d'une action civique de nature écologique permettant aux auteurs d'affirmer: «anch'io c'ero, anch'io presi parte a quell'opera benefica»⁸⁹. Enfin, cette expérience revêt également une dimension personnelle, car l'arbre est présenté comme le symbole de la vie. On lit alors dans le texte de Carloni-Groppi

Figliuoli, questo giorno è uno di quelli che ricorderete fra le memorie della vostra infanzia. Fra alcuni anni, chi sa? ritornerete su questo monte e ricercherete l'albero che le vostre mani piccine hanno piantato. Quante cose vi dirà ! Farete, certo, allora un confronto tra la vostra vita e quella del silvestre vegetale⁹⁰.

⁸⁸ Fête instituée vraisemblablement au début du 20^e siècle, sur le modèle italien introduit par Baccelli en 1898, et qui a lieu au mois de mai.

⁸⁹ Tosetti, *Il libro di lettura per le scuole elementari del Cantone Ticino*, cit., Vol. 5, p. 136.

⁹⁰ Carloni-Groppi, *Alba serena. Libro di lettura per il II anno di scuola*, cit. (ed. 1921), p. 183.

Réflexions conclusives

L'étude diachronique des livres de lecture prescrits pour les écoles primaires du canton du Tessin et du canton de Vaud, entre les années 1850 et 1930, permet de saisir de quel type de mémoires ces moyens d'enseignements se font les vecteurs.

Bien que cela soit difficile de proposer des catégories d'analyse figées, l'examen des contenus proposés par les auteurs et autrices de ces ouvrages met généralement en évidence trois typologies de mémoire: à savoir la mémoire mise au service de la construction d'un sentiment d'appartenance à échelles multiples (nationale, cantonale et locale), la mémoire en lien avec le patrimoine culturel et immatériel et, pour finir, la mémoire scolaire.

De plus, l'étude comparée des livres de lecture sélectionnés permet de cerner l'apparition de ces mémoires et d'en suivre l'évolution des finalités selon une temporalité propre à chaque canton.

Toutefois, comme le démontre l'analyse proposée, des différences tangibles quant à ses trois catégories de mémoire sont perceptibles entre les deux cantons. Certaines mémoires apparaissent majeures ou mineures selon la région et selon l'époque.

Nous constatons, par exemple, que la mémoire scolaire est plus vive dans les ouvrages tessinois et s'intensifie au début du 20^e siècle alors que dans les ouvrages vaudois, mis à part des portraits de pédagogues comme Girard ou Pestalozzi, peu de textes ont comme thèmes l'école et ses acteurs.

Cependant, un constat similaire peut être formulé pour les deux cantons. L'éloge de la patrie et l'incitation au patriotisme sont avant tout présentes dans les ouvrages destinés aux grands élèves.

L'émergence et l'évolution de ces différents types de mémoires suit les dynamiques de construction identitaire qui caractérisent la Suisse et les deux cantons (Vaud et Tessin) lors de la période étudiée. Lors de la première moitié du 19^e siècle, nous sommes confrontés à la légitimation d'une nouvelle réalité politique et territoriale dans les deux cantons. Les premiers ouvrages scolaires sont ainsi appelés à transmettre des représentations sociales dans le but de favoriser l'émergence d'une nouvelle communauté de citoyens confédérés prêts à assumer leurs droits et devoirs civiques.

Entre les années 1848 et 1890, et notamment avec la constitution de l'État fédéral en 1848, le processus de construction identitaire cantonal est inséré dans une dimension plus grande et qui implique le nouveau cadre national. Dès ce moment, nous sommes confrontés à un discours de construction identitaire binaire dont le but est de légitimer le canton, la Confédération ainsi que l'appartenance du premier à la deuxième.

Entre les années 1890 et 1945, nous constatons notamment l'émergence d'une crise ethnique tessinoise. La fin du 19^e et le début du 20^e siècles est en effet caractérisée par une réflexion autour du caractère italien: l'italianité du

Tessin ainsi que l'importance de la préserver au sein de la Confédération. Cette quête prend de l'ampleur au niveau national et débouche sur la construction d'un discours identitaire qui vise à défendre et légitimer le fédéralisme suisse en mettant en évidence la coexistence pacifique de plusieurs cultures, langues et confessions au sein du même État. Les représentations identitaires véhiculées à ce moment-là marqueront ainsi la période de la Défense spirituelle, une période qui va, avec des variantes cantonales, dès les années de la Grande Guerre à la fin de la deuxième Guerre Mondiale.

Finalement, nous constatons que les manuels tels qu'ils sont construits au fil du temps en présentant à la fois des biographies, des paysages, des fêtes, la vie quotidienne, des pratiques et des us et coutumes font office de lieux de mémoire. Les extraits et les textes ne sont pas à considérer comme de simples souvenirs décrits et narrés, mais plus comme des synthèses et des savoirs sur le passé de la Suisse à intégrer dans les connaissances à acquérir pour vivre le présent. La lecture devient alors également l'acquisition d'une culture et d'un héritage pour faire face aux défis du moment.

Administrative and methodological innovations of the first years of Soviet power in Russian education (1917-1927)

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

ABSTRACT: The article is devoted to the characteristics of administrative and methodological innovations in Russian education in the first years of the Soviet power (1917-1927). The political events that determined the development of the Russian enlightenment in this period are characterized as the result of the victory of the Great October Socialist Revolution. Administrative transformations in the country have opened up opportunities for affordable education of children of workers and peasants, and made it more democratic, connected with life and practice of the socialist construction. Methodological innovations are revealed on the example of activities of the People's Commissariat of Education, i.e. its efforts in developing comprehensive curricula and programs. This was the first experience of project-based education in schools of the Bolshevik Russia, and its implementation was accompanied by great difficulties. Views of a number of significant enlightenment figures of the time, such as N.K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky, P.P. Blonsky, M.N. Pokrovsky, S.T. Shatsky, are shown.

EET/TEE KEY WORDS: Soviet education; People's Commissariat of Education; State Academic Council; Russian Federation; XX Century.

The urgency of the problem

The history of Russian education arouses a steady and long-term interest of a large number of foreign scholars. For many years, «History of Education & Children's Literature» magazine has kindly provided researchers from different countries with an opportunity to acquaint themselves with various important issues of the history of Russian education, and the most significant

representatives of pedagogical science¹. However, the period of the development of Russian education precisely in the first decade of the communist power (1917-1927) seems to us especially important due to the fact that the most important foundations of the Soviet pedagogy and educational policy that had been laid in these years continue to a very significant extent to exert their contradictory influence on the development of education and the social policy of the state up to the present time. The study of features of the above-mentioned period allows to present the genesis of Russian (Soviet) education over the past hundred years more substantially, and to realize with much greater clarity the nature of events taking place in the modern Russian Federation in various spheres of social life. This, in our opinion, determines the relevance of our material.

1. Political events that determined the development of the Russian enlightenment in the early years of the Soviet power

1.1. The Great October Socialist Revolution (1917)

In late February – early March 1917, mass anti-government demonstrations of workers and soldiers organized by oppositionists of the Russian Emperor Nicholas I with the financial support of the Entente countries (Great Britain, France) took place in the Russian capital of Petrograd². These events went down in the Russian history under the name of the February bourgeois-democratic revolution. They led to the abdication of the Emperor from the throne and the creation of a Provisional Government under the leadership of Alexander Fedorovich Kerensky (1881-1970), who concentrated all legislative and executive power in his hands. The country has begun to implement constructive plans of its development. An election to the All-Russian Constituent Assembly,

¹ V.B. Pomelov, *The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII Century (the case of the Vyatka Province)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 309-325; I.V. Volkova, *Meeting Spain and lessons the Soviet front-line generation learned from the 1936-1939 Spanish Civil War*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 637-659; A. Salnikova, S. Malysheva, *Lenin has studied here: a case study of the invention of the Soviet University "revolutionary" myth*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 359-378; L.G. Guseva, *Konstantin Dmitrievich Ushinsky: the founder of scientific pedagogy in Russia in the 19th century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 479-491; G.B. Kornetov, M. Polyakova, *Leibniz und Peter I: ein Bildungsprojekt zu Beginn des Aufklärungszeitalters*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 551-569; 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; K. Ilyina, *German classical philologists at Russian Universities in the 1840s-1850s*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 263-277.

² In 1924-1991 – Leningrad, in 1703-1914 and since 1991 – Saint-Petersburg.

which would become the supreme authority in the state, was being prepared. However, the progressive, peaceful development of Russia didn't suit its then enemies in World War I, and, above all, Germany. In April 1917, the leading members of the Russian Bolshevik communist party and its headman Vladimir Ilyich Lenin (1870-1924), who had been in safe and peaceful emigration in Europe for many years, were brought, to their displeasure, to Petrograd with the assistance and under control of the German General Staff. By order of their foreign curators Russian communists immediately set a course to overthrow the legitimate Russian government. They have prepared the so called «socialist revolution», as they named their illegal upheaval, and they have withdrawn the country from the World War I that had actually been won by Russia and its allies.

Under Lenin's leadership, in the autumn of 1917, the most tragic event in Russia's history took place, – the so-called Great October Socialist Revolution. Its central event was the following. On October 25th, according to the Julian calendar, – on November 7th, according to the Gregorian calendar, – at a signal from the cruiser “Aurora”, a group of Red Army soldiers and workers of some factories seized the Winter Palace located in the then Russian capital of Petrograd, and arrested there ministers of the Provisional government. The immediate leaders of storming of the Winter Palace were N.I. Podvoysky (1880-1948), V.A. Antonov-Ovseenko (1883-1938) and A.S. Bubnov (1884-1938)³.

In 1918 the country received a new name – the Russian Soviet Federative Socialist Republic (RSFSR), or Soviet Russia⁴. The events in Petrograd gave impetus to the deployment of a full-scale civil war throughout the whole Russia, which lasted until the end of 1922, and claimed up to ten million lives of Russians.

Instead of the previously existing Council of Ministers, the Council of People's Commissars of the RSFSR was introduced as the main governing body of the country. It was headed by V.I. Lenin. Ministries began to be called *commissariats*, and ministers – *people's commissars*. The governing body of the enlightenment in Russia was the People's Commissariat of Education, further – PCE⁵. The first people's commissar of education Anatoly Vasilyevich Lunacharsky (1875-1933), a loyal associate of Lenin, held this position in 1917-1929.

³ A.S. Bubnov, subsequently, in 1929-1936, held the post of the people's commissar of education of the RSFSR.

⁴ Since December 30th, 1922 till December 25th, 1991 – the Union of Soviet Socialist Republics abbreviated, – the USSR, or, the Soviet Union. In Russian: Soyuz Sovetskikh Socialisticheskikh Respublik (SSSR), or, Sovetskij Soyuz.

⁵ In Russian, *narodnyj komissariat prosveshcheniya*, abbreviated, – *Narkompros*, or NKP.

1.2. Administrative innovations and transformations in the sphere of the Russian education in the first post-October years (1917-1927)

The Great October Socialist Revolution destroyed the bourgeois-monarchical system. It marked the beginning of the restructuring of all social life on new, socialist principles. In the field of education, the communist party has set a task of turning school from an instrument of class selection into the most important means of comprehensive development of all citizens and a powerful tool for a complete destruction of division of the Russian society into opposing classes.

The revolutionary restructuring of the entire education system began from the first days of the socialist revolution, despite the bloody, fratricidal confrontation in the form of the civil war that immediately unfolded in after “the Great October”. People’s commissar of education A.V. Lunacharsky addressed an appeal to the population, teachers and students, in which he outlined the actual tasks of the Soviet government in the field of education: universal compulsory primary education, accessibility of schools at all levels and its secularism, big budget in education, democratization of relations between teachers and students, taking into consideration local and national features, involvement of teachers-practitioners in discussions of all issues in the sphere of education, etc. He called on teachers and students to get closer to working masses, to go along with revolutionary people, to strengthen “conquests of October”. All these tasks were reflected in an important state document published in 1918. It was called «The Declaration of a unified labor school», and it defined the main directions of work of the Soviet school for many decades. In the field of the content and methods of educational work, «The Declaration...» opposed to formalism and scholasticism. It demanded taking into account interests of students, the development of children’s creativity, and the close connection of school with life. The scientific and materialistic content of education, productive and handicraft work of children, work on school grounds, self-service and self-management of children at school were approved. Much attention was paid to games, sports, rhythmic, drawing, modeling, singing, music and gymnastics.

In March 1919, at the 8th congress of the communist party, its new program was adopted. In the field of education the program emphasized the need for establishing kindergartens in large quantities, and that was something new for Russia. Before the revolution, there were only about 300 kindergartens in the whole country, and with the exception of just a few, all of them were paid. They were opened for children of wealthy citizens, and they were considered profitable enterprises. Now free kindergartens and nurseries were established at almost every enterprise, which was especially convenient for mothers employed in production.

The party program proclaimed an equality of women and men in obtaining education, as well as co-education of children of both genders. It approved also teaching of numerous “small” nations in their native languages. Much attention

party program paid to ideological training of “new” (i.e. revolutionary) teaching staff. The program also expressed the need to provide students with adequate nutrition, as well as providing them with clothes, shoes, writing materials, textbooks, etc. at the expense of the state. The party program attached great importance to attracting the population to active participation in the promotion of education, which meant the mobilization of literate citizens to teach illiterate ones, and the activity of public councils of education. It was also supposed to provide state assistance in self-education of the population, the establishment of «people’s houses» and «open universities», the development of cinematography and libraries, etc.

The liquidation of the tsarist educational system has begun in the country. In January 1918, the previously existing educational districts were liquidated. The positions of directors and inspectors of public schools were eliminated. The leadership of primary and secondary schools was transferred to elected authorities, i.e. school leaders began to be chosen, and teachers and students took part in elections on an equal footing.

On January 20th, 1918, the decree of the Council of People’s Commissars of the RSFSR «On freedom of conscience» was adopted; it proclaimed the separation of church from state and school. On June 5th, 1918, by decree of the Council of People’s Commissars of the RSFSR, all educational institutions, including those previously located under the jurisdiction of church were transferred at the disposal of the PCE.

The new government closed private educational institutions. Restrictions and privileges related to a particular religion and class were abolished. A woman received equal rights with a man in getting education, which hadn’t been the case in tsarist Russia. In May 1918, coeducation of boys and girls was introduced. In a short period of time (1917-1920), the number of schools and students greatly increased: 1914 – 105524 schools, 7896,000 students, 1920 – 118398 schools, 9781,000 students.

The composition of students in secondary schools has changed. The children of workers, soldiers and peasants ousted offspring of landowners, clergy, officers, officials and bourgeois intelligentsia. The problem of training and retraining of schoolmasters has become acute. In summer of 1918, more than 100 short-term courses for them were held in the country. Teachers’ seminaries were transformed into 3-year pedagogical courses to train teachers for first-stage schools. Teachers’ institutes received the status of universities and began to train pedagogues for second-stage schools. New academic subjects were introduced into curricula of institutes. They were designed to reflect social changes taking place in Russia. These academic subjects were political economy, sociology, history of socialism, Soviet constitution, basic principles of a unified labor school, etc. By the end of 1920, there have been 57 pedagogical universities in the RSFSR, in which over 10.000 students studied. To this the availability of 154 three-year teacher courses and 90 one-year pedagogical courses with

24 thousand students should be added. Since 1919, universities began to open workers' and peasants' faculties; children of previously oppressed poor received general education here before becoming students⁶.

In 1921, the PCE decided to establish student self-government at schools. The second All-Russian Conference of Communist Youth Union (in Russian – *Komsomol*) on May 19th, 1922 adopted a resolution «On the children's movement». According to this resolution, a pioneer organization named after Spartak was organized. Two years later, after V.I. Lenin's death, it received his name. In 1924 there were 161.000 pioneers, and by the end of 1925 – more than one and a half million. Later, almost all schoolchildren aged 10 to 14 were pioneers, and young people aged 14-27 were Komsomol members.

On December 26th, 1919, V.I. Lenin signed a decree on the elimination of illiteracy among the population of the RSFSR, which obliged to educate all citizens from 8 to 50 years old. Literacy centers began to act everywhere, as well as schools for illiterates. Komsomol members and pioneers took an active part in the eradication of illiteracy. The All-Russian emergency commission for the elimination of illiteracy was established. Before 1914, there were about 3 million “street” (i.e. homeless) children in Russia. Their number increased from six to seven times after the revolution and the civil war. Special colonies and communes were established throughout the country in order to eliminate homelessness. In 1921 there were over 5.000 of them, in which there were 260.000 children. A year later there were, respectively, 7.815 and 415.000.

To solve problems of economic and cultural development of “small” nationalities the commissariat for nationalities' affairs was established. In 1918, schools with instruction in non-Russian languages began to open in localities inhabited by such peoples. Congresses on the education of “small” nationalities were held in Moscow, Kazan and other cities. Training of personnel to work in such schools has begun. Publication of “national” textbooks and creation of alphabets for dozens of nationalities of Russia have taken place. In few years, the number of national schools has increased many times.

1.3. *Political confrontation in Russian education*

The implementation of the first decrees of the Soviet government provoked active resistance not only on the part of bourgeoisie, landlords and clerical figures, but also among a significant part of working intelligentsia, including teachers and university professors. As a result, in the 1917-1918 academic year only four universities worked throughout Russia, the rest went on strike; in the

⁶ In Russian – *rabochie-krest'yanskij fakul'tet*, or *rabfak*.

huge city of Moscow, only thirty teachers agreed to continue working at school under Soviet rule.

The State Committee for Public Education was established by the Provisional Government in the spring of 1917. It consisted of prominent scientists and teachers, and it was called upon to guide methodological work in the sphere of education. Its members, all as one, were opponents of the Soviet government, and they, naturally, indignantly rejected Lunacharsky's offer of cooperation. Already on November 23rd, 1917, the Committee was banned, and its members were subjected to repression.

Many Russian teachers were members of the All-Russian Teachers' Union. The leaders of this organization were also against the Soviet government, naming it *usurping*. The Soviet government banned activities of the Union. Instead, in December 1917, the communist party founded another "union", – the so called Union of Internationalist Teachers, consisting mainly of demobilized poor literate Red Army soldiers, who were called to pursue a pro-Soviet policy at school under the direct leadership of communists.

The initial period of the activity of the PCE of the RSFSR may well be characterized, first of all, as time of denial of all valuable that had been accumulated by the national and world school over a long period of their existence through efforts of prominent Russian and foreign methodologists and countless number of school teachers. This strange phenomenon is explained by the fact that leaders of the PCE, and the leadership of the country in general, were functionaries who spent fifteen – twenty years in a quiet European emigration, and lost any mental and practical connection not only with domestic education, but also with political, economic and cultural values and realities of Russia. It's no coincidence that their very first political steps provoked a bloody civil war. The leaders of the PCE in their disregard for everything Russian went so far that they even offered to abandon the Russian font, i.e. the Cyrillic alphabet. As an experiment in the 1920s and early 1930s in the USSR considerable amount of books, including works of fiction, were printed in large circulation in the Russian language, *but in the Latin script*.

The leadership of the PCE, perhaps, sincerely aspired to some positive changes in education. However, pedagogical and scientific views of its employees, and especially practical actions, in the field of program and methodological work, clearly indicated that they didn't have a sufficient level of knowledge in this sphere.

Many of them didn't have any pedagogical education and substantial experience of teaching work. Only few of them studied at universities. This applied even to the most prominent figures of Russian education, for example, such as N.K. Krupskaya, S.T. Shatsky, A.S. Bubnov, etc. Many of those who came to the leadership of a huge country didn't even have a secondary education and didn't possess any professional specialty. In questionnaires, in the column "specialty" they wrote proudly "revolutionary". All this was a consequence

of the slogan proclaimed by Lenin, that «every cook was capable of leading a state»⁷.

The leadership of the PCE was mostly dominated by wives of prominent party workers, for example, N.K. Krupskaya, L.R. Menzhinskaya, V.M. Bonch-Bruевич, etc. The leading roles in activities of the PCE in early years of Soviet power were played by the so-called government commissars, namely, N.K. Krupskaya, P.I. Lebedev-Polyansky, V.M. Pozner, L.R. Menzhinskaya and I.B. Rogalsky⁸. The current leadership, since June 1918, was carried out by a board, which included A.V. Lunacharsky, N.K. Krupskaya, “professional revolutionaries” P.N. Lepeshinsky, V.M. Pozner, D.B. Ryazanov and an astronomer P.K. Sternberg⁹.

During the first Soviet academic year, some leading figures of the PCE even denied a need to develop by “a center”, i.e. by employees of the PCE, any school and university textbooks, manuals, plans, programs, etc. Thereby, the PCE figures sought to hide from school teachers the following unpleasant circumstance, that they didn’t know *how* to develop all these documents. It wasn’t, however, surprising, because they had never been involved in this matter before, and didn’t even have the appropriate education. At the same time, they were called upon to lead thousands of teachers of the great country who *had* both pedagogical education and practical work experience. It would seem it was possible to involve prominent Russian methodologists, who had been previously successfully solving this problem for many decades. But, alas... All significant Russian methodists (N.N. Jordansky, V.I. Charnolusky, V.P. Vakhterov, N.V. Chekhov, V.A. Gerdt, Ya.I. Dushechkin, etc.) were active members of the All-Russian Teachers’ Union, oppositional towards the Soviet government, and, naturally, they didn’t want to compromise themselves by

⁷ One of the favorite long-standing myths of Soviet propaganda was the claim that the first Soviet government was supposedly the most educated in the Russian history. This statement doesn’t stand up to any criticism. Of the entire composition of this government, only lawyers V.I. Lenin and G.I. Lomov-Oppokov, a doctor N.V. Krylenko, a biologist I.A. Teodorovich, and a graduate of the University of Geneva, a bachelor of cultural studies A.V. Lunacharsky had higher education. The rest, at best, had a gymnasium education, and not all of them at that. For example, the first People’s Commissar of Railways, Mark Timofeevich Elizarov, possessed only elementary literacy. By the way, he was the husband of Anna Ilyinichna Ulyanova, Lenin’s elder sister, and worked all his life as a railroad trackman.

⁸ A.A. Abakumov (ed.), *O naznachenii pravitel’svennymi komissarami pri komissariate po narodnomu prosveshcheniyu N.K. Krupskoy-Ul’yanovoj, P.I. Lebedeva-Polyanskogo, V.M. Poznera, L.R. Menzhinskoy i I.B. Rogal’skogo. Postanovlenie SNK ot 2.01.1918 g., Narodnoe obrazovanie v SSSR: sbornik dokumentov 1917-1973 gg.* [On the appointment of N.K. Krupskaya-Ulyanova, P.I. Lebedev-Polyansky, V.M. Pozner, L.R. Menzhinskaya and I.B. Rogalsky as government commissars at the Commissariat for Public Education. Resolution of the Council of People’s Commissars of 2.01.1918, National education in the USSR: a collection of documents of 1917-1973], Moscow, Pedagogika, 1974, p. 12 (in Russian).

⁹ M.V. Boguslavskij, *Narodnyj komissariat prosveshcheniya* [People’s Commissariat of Education], Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya, v 2 t., Gl. red. V.V. Davydov, T. 2, Moscow, Bol’shaya Rossijskaya enciklopediya, 1999, p. 22 (in Russian).

cooperating with “usurpers”. Other major teachers, such as P.F. Kapterev, left the capital cities and worked in a deep province in a hope of waiting out “cursed days”. Finally, another significant group of remarkable scientists and teachers (M.N. Stoyunina, V.V. Zehnkovsky, I.A. Ilyin, V.V. Rozanov, N.O. Lossky, etc.), at the request of communist repressive bodies, was forced to leave Russia forever as “passengers” of the so-called sad and infamous “philosophical steamships”¹⁰. All these circumstances led to the fact that officials of the PCE were forced to do what they didn’t want to do at all, namely, the preparation of methodological documentation, textbooks, manuals, curricula and programs.

2. Methodological innovations of the PCE in the first decade of the Soviet power

2.1. The first school programs of the PCE

Specific needs of school and persistent requests of teachers forced the PCE, despite the absence of experience and appropriate education of its employees, to start writing textbooks, developing necessary documentation, curricula and programs, etc. The size of the article doesn’t allow us to characterize this work comprehensively, and the author focuses on showing only part of it, namely, on evaluation of the content of the curricula and programs that the PCE provided for country’s schools.

By the end of 1918 the PCE developed the first Soviet programs, – «Materials for an educational school», – and at the beginning of 1919 they were sent to schools. Programs were built according to the “old” and “outdated”, from the point of view of “innovators” of the PCE, but, however, globally accepted academic subject system. They had a recommendation character. The PCE pointed out the need for further development of programs taking into account local conditions of each county and even each school. At the same time, it was unclear to educationalists who exactly should be engaged in this “development”: the PCE, provincial or county education officials, or even educational institutions themselves. It’s clear that this approach has disoriented teachers and school authorities¹¹.

¹⁰ The definition of «philosophical steamships» was introduced into scientific circulation by the modern Russian scientist S.S. Khoruzhy. This is the collective name of the passenger ships that delivered in 1922 from Petrograd to Stettin (Germany) representatives of the oppositional intelligentsia, among them writers, musicians, university professors, scientists, philosophers, etc. All of them were expelled from the RSFSR on pain of death.

¹¹ V.B. Pomelov, *Realizaciya idei kompleksnosti v metodicheskib razabotkah Narkomprosa RSFSR (1918-1929 gg.)* [Implementation of the idea of complexity in methodological developments of the People’s Commissariat of the RSFSR (1918-1929)], «Istoriko-pedagogicheskij zhurnal», n. 2,

In 1920, the first «Approximate curricula for the Ist and IInd stages in a unified labor school» were published. They were drawn up in two versions: a minimum plan and a maximum one. The minimum plan provided for a reduced number of school hours, and it was intended for those educational institutions which were in particularly difficult conditions of the civil war. These negative conditions were understood as shortage of teachers, minimal funding, absolute absence of writing materials, as well as of “new” textbooks, containing Soviet realities. At the same time, the use of “old”, i.e. pre-Soviet, textbooks was categorically prohibited due to their monarchical and religious content. The maximum plan was based on a regular five-day school week, and on the sixth day, which fell on Saturday, it was assumed that excursions to nature and enterprises would be mandatory.

The 1920-1921 programs were still strongly influenced by the ideas of progressive pre-revolutionary methodologists, and this didn't correspond to political orientation of leaders of the PCE. The tasks put forward by the Leninist party in the field of education, and, above all, the introduction of a Marxist-Leninist worldview to schools, weren't sufficiently reflected in these programs. The party also set the following, admittedly, positive tasks: to eliminate a gap between theory and practice, school and life, knowledge and work; to learn schoolchildren to turn communist principles into a guide for everyday practical work, etc. These were good tasks in themselves, but no one knew how to start implementing them into practice. At the same time, V.I. Lenin paid special attention to solving them in his most famous speech at the IIIrd Congress of the Russian Communist Youth Union, on October 2nd, 1920. This speech was titled *Tasks of Youth Unions*, and it was for many decades, until the collapse of the Komsomol in the early 1990ies, the main ideological setup of activities of this organization¹². It was here that Lenin's

2019, pp. 110-127 (in Russian).

¹² In the Soviet years (1917-1991), communist propagandists liked to repeat that USSR was the most reading country. The main argument was, of course, references to truly huge circulation of books published in the USSR. In fact, the “immortal” works of K. Marx and F. Engels, as well as speeches of the leaders of the Communist Party of the USSR (V.I. Lenin, I.V. Stalin, N.S. Khrushchev, L.I. Brezhnev, Yu.V. Andropov, K.U. Chernenko, M.S. Gorbachev, etc.) and their associates (L.D. Trotsky, N.I. Bukharin, A.I. Rykov, V.M. Molotov, M.A. Suslov, E.K. Ligachov, B.N. Yeltsin A.N. Yakovlev, N.I. Ryzhkov, A.N. Kosygin, N.A. Tikhonov, etc.), the leaders of the Soviet Union republics (D.A. Kunaev, Sh.R. Rashidov, P.E. Shelest, V.V. Scherbitsky, P.M. Masherov, etc.) and foreign leaders of the international communist movement (Zh. Duclos, G. Hall, J. Gollan, T. Zhivkov, J. Kadar, W. Pieck, W. Ulbricht, E. Honecker, etc.), which had never been read by anyone, were published in mass circulation. Each congress and plenum of the Central Committee of the Communist party of the USSR was accompanied by the release of a multi-volume edition of everything that was said at these meetings. The actual authors of these books and speeches of “headmen” were, of course, speech writers. The leader in circulation was Lenin's small, several-page speech *Tasks of Youth Unions*, which was published annually in tens of millions copies. This brochure was given to every Komsomol member at practically every meeting, and meetings conducted monthly. In addition, almost every Soviet young man was a Komsomol member... Hence it no longer seems surprising that circulation of books published in Russia (USSR) was truly huge. All bookstores in the country were literally littered with this “waste

famous call «To learn, to learn and to learn» sounded¹³.

The development of scientific activity in the RSFSR in the early 1920s was carried out by the State Scientific Council (SSC)¹⁴. Its chairman wasn't a scholar or an experienced teacher, but the same N.K. Krupskaya. On July 5th, 1921, "a revolutionary decision" was made at a meeting of the SSC. According to it the main content of education at school shouldn't be separate academic subjects, but theoretical and practical study of an economic life of the country. This study should go in four directions: forces and riches of nature; ways to influence them in order to use them; man as the main factor of production; organization of the society¹⁵.

The main idea of future "complex" programs was formulated namely in this declaration¹⁶. Later the idea of creating them was repeatedly discussed at the meetings of the SSC. This innovation was supposed to be introduced into the educational system, and non-subject learning was supposed to be the main direction of teaching. It was really something "extra-new" and unprecedented in the history of the world education. The "innovators" from the PCE rejected in one fell swoop all that valuable that had been developed for centuries by both the best domestic and foreign educationalists, theorists and practitioners, starting with Ratke and Komensky, and millions of teachers in all parts of the world.

At the same time, leaders of the PCE invariably rejected variants of curricula built in accordance with the widespread all over the world, traditional, *academic school subject principle*, which they, these would-be innovators and quasi-scholars, considered unnecessarily regulating educational process and constraining creative impulses of school teachers.

In fact, *do* school work and educational process in general, need any regulation? The leaders of the PCE answered this question in the negative and extremely decisively: «No, they don't need it». In other words, Krupskaya and her "comrades" considered it superfluous to regulate educational work in any way. Academic studies, in their opinion, should be carried out *spontaneously*.

paper". At the same time, really good literature has always been in extremely short supply. Usually such books (classical works of domestic and foreign authors) were sold "with a load". This was a purely Soviet "invention", and it consisted in the following: if the reader wanted to buy a really good fiction book, he had to buy Marxist-Leninist works or something like that, that he didn't need at all, for the same amount, or even for a larger amount of money. Thus, a buyer had to pay twice or even three times more for a book he needed. At the same time, he usually didn't even touch works of "party classics" he bought, and sellers were able to use this "waste paper" repeatedly.

¹³ V.I. Lenin, *Zadachi soyuzov molodezhi, O vospitanii i obrazovanii* [Tasks of Youth Unions, On upbringing and education], 2 vols., ed. V.N. Stoletov, Moscow, Pedagogika, 1980, pp. 154-168 (in Russian).

¹⁴ In Russian – *Gosudarstvennyj Uchenyj Sovet* (GUS).

¹⁵ N.K. Krupskaya, *Tezisy o shkol'nom stroitel'stve* [Theses on school construction], «Social'noe vospitanie», 1921, n. 3-4, p. 18 (in Russian).

¹⁶ They were also called «comprehensive», «integrated», «non-subject».

A child at school should learn, in their opinion, not such prosaic components that had always been considered the alpha and omega of educational process in all countries and under all regimes, as *counting, writing and reading*, not «some kind of science» and other «manifestations of prose of life». No, and once again, no! A child at school, according to the PCE leadership, should have to assimilate «the whole world in general». As a result, the PCE leaders resolutely rejected the principle of the academic subject-based construction of programs, recognized by all teachers of the world for many centuries.

Instead of that they began to discuss exclusively various options of the so called “complex programs”. May be, if this governing body of education included at least some scholars, practical teachers or, at the very least, persons, even without school and university practice, but with a pedagogical diploma, you see, the fate of Russian education in the first Soviet years would be completely different. But many members of the PCE had neither pedagogical education, nor any professional education. “Builders of the new world” were obsessed with the idea of destroying «old, tsarist school», and in this obsession they, as a Russian proverb says, poured out not only «dirty water», but also «a child», i.e. everything valuable, that generations of Russian and foreign teachers, practitioners and scientists-theorists had invented in this sphere.

The delusional idea of integrated curricula was first mentioned in a document entitled «Basic principles of a unified labor school», issued by the State Commission for Education (16.10.1918). It indicated the need to merge academic school subjects into «a kind of children’s encyclopedia»¹⁷. Subsequently, this document was referred to in historical and pedagogical sources as «The declaration on a unified labor school». In 1920-1921, there have taken place the first attempts to put an integrated approach in teaching into practice, at first in the activities of the so called experimental stations and schools of the PCE, and soon after in all schools of the country¹⁸.

In educational practice of Western European and American teachers who opposed scholasticism and formalism of old school, an idea of a comprehensive construction of curricula was also carried out, and much earlier at that. We mean those teachers of the first decades of the twentieth century who came up with the idea of the project method and the laboratory method (D. Dewey, W.H. Kilpatrick, H. Parkhurst, etc.)¹⁹. None of that, – neither the material

¹⁷ A.A. Abakumov (ed.), *Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly, Narodnoe obrazovanie v SSSR: sbornik dokumentov 1917-1973 gg.* [The basic principles of the unified labor school, Public education in the USSR: a collection of documents 1917-1973], Moscow, Pedagogika, 1974, p. 139.

¹⁸ V.B. Pomelov, *Shkol'naya kommuna kak innovacionnaya forma organizacii pedagogicheskoy deyatel'nosti (1918-1925)* [School commune as an innovative form of organization of pedagogical activity (1918-1925)], «Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik», n. 6, 2017, pp. 72-76.

¹⁹ Id., *The William Heard Kilpatrick's Project Method: on the 150th anniversary of the American educator*, «Perspectives of Science and Education», vol. 52, n. 4, 2021, pp. 436-447; Id., *Uil'yan Hyord Kilpatrik i ego metod proektov. K 150-letiyu so dnya rozhdeniya pedagoga* [William Heard and his project method: on the 150th anniversary of the scholar], «Vestnik

base, nor the willingness of teachers to work in a new way, – was in sight in Russian education in the 1920ies. In addition, in American schools, these innovations were introduced only in specially selected, experimental schools, while in the RSFSR the PCE decided to introduce such drastic changes in all Russian schools without exception, and practically immediately, without any substantial preliminary preparation.

2.2. *Comprehensive curricula and programs as the first attempt of introducing of project-based learning in Russian schools*

At the beginning of 1923, the PCE adopted a scheme developed by the State Science Council (further – SSC) under the leadership of N.K. Krupskaya for implementation in schools of the first stage.

Table 1. Scheme of construction of the curriculum of the school of the 1st stage

Year of study	Nature and man	Labor	Society
1	Seasons.	Immediate environment; working life of rural and urban family.	Family and school.
2	Air, water. Soil. Cultural plants and animals surrounding a child and their care.	Labor life of a village or a city; house where a child lives.	Public institutions of a village and a city.
3	Elementary observations (including information on physics and chemistry). Nature of a local region. Functioning of a human body.	Economy of a local region.	Provincial (regional) public institutions. Pictures of country's past.
4	Geography of Russia and other countries.	State economy of the RSFSR and other countries.	State system of Russia and other countries. Pictures of humanity in the past.

Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta», n. 3, 2021, pp. 149-157 (in Russian); Id., *Helen Parkhurst: the first female reformer in the field of organization of education*, «Perspectives of Science and Education», vol. 56, n. 2, 2022, pp. 523-533; Id., *Svobodnye teksty Selestena Frene (K 125-letiyu so dnya rozhdeniya vydayushchegosya francuzskogo pedagoga)* [Free Texts by Celestin Freinet (On the 125th anniversary of the birth of an outstanding French teacher)], «Pedagogika», vol. 86, n. 1, 2022, pp. 112-121 (in Russian); Id., *Why are Célestin Freinet's "free texts" relevant again?*, «Perspectives of Science and Education», vol. 54, n. 6, 2021, pp. 422-433; Id., *SShA: formirovanie ideala pragmatizma i delovitosti* [USA: formation of the ideal of pragmatism and efficiency], «Pedagogika», n. 8, 2015, pp. 112-121 (in Russian).

The scheme of the school curriculum of the IInd stage was built according to the same three sections: nature and man, labor, society. In programs they were called “columns” and received the following titles: *Nature, its riches and forces, The use of these riches by man (Human labor activity), Public life.*

According to authors of these curricula, information on physics, chemistry and biology should have been found in the first column, «since it’s necessary for understanding climate, soil life, plant life», and «for understanding animal and human life». The same column contained separate information on the structure of the universe and on the history of material culture. The second column was filled with information from various branches of production, technology, organization and labor history. The third column contained material of social science and some information on history²⁰.

The most incredible and surprising thing in this scheme was that the most important academic school subjects: mathematics, literature and languages – Russian and foreign, as well as native languages of “small” nations (in national schools) – weren’t presented at all; they should have to be studied, according to authors of these plans, “along the way”!

Based on this scheme, in 1922-1923 academic year, the construction of the first version of school programs of the first stage, i.e. grades 1-4, was carried out. In the introductory note to the programs of the first stage schools, two “shortcomings” of the previous, “pre-SSC” programs were noted: their isolation from each other and absence of connection with life. It was supposed to overcome these shortcomings by using an “integrated” method, as well as by establishing a close connection between the content of programs and life. In the introduction to the programs for the fifth, sixth and seventh grades, it was indicated that from now on «no value is attached to the previously established school academic subjects; each school academic subject loses its independence and self-sufficient value»²¹.

The SSC scheme placed “labor activity of pupils” at the center of school programs. This activity had to be studied in connection with “nature”, as an object of “labor activity”, and in connection with “public life”, which was considered to be a consequence of “labor activity”. All this taken together, according to “innovators”, allowed achieving the unity of all components of their programs. Then, all information was stacked in three columns and each column included some complex topics (“complexes”).

²⁰ Id., *Programmno-metodicheskaya rabota Narkomprosa RSFSR v pervye gody sovetskoj vlasti* [Program and methodological work of the People’s Commissariat of the RSFSR in the early years of Soviet power], «Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta» [«Bulletin of Vyatka State University»], n. 4, 2018, pp. 95-105 (in Russian).

²¹ *Novye programmy dlya edinoj trudovoj shkoly pervoj stupeni 1, 2, 3 i 4 godov* [New programs for the unified labor school of the first stage of the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of study], issue 1, Moscow, 1923, p. 5 (in Russian).

The study of the content of these complexes had to be linked, if possible, with seasonal phenomena and local history. Each complex topic was designed for a certain time period: from two weeks to one and a half months. These complex topics were different for urban and rural schools. We give below a sample of such topic for rural schools ("Manure"). As an option for urban schools, there could be a production theme of an industrial profile, for example, «Shoe factory».

For the first year of study, the initial complex topic was «The life of a child before school in summer», the second – «Getting to know school», the third – «Children's health», the fourth – «October Revolution». Some topics were repeated (in accordance with seasonal phenomena and dates of revolutionary holidays) during all years of study. These were topics «October Revolution», «The first of May as an international holiday of workers»; the topic «The beginning of spring labor activity» was studied only in grades 1 and 2.

The introductory note of integrated programs indicated directly that in the course of their implementation, not school academic subjects ought to be studied, but some "central topics" that, according to authors of programs, could give students knowledge and skills they needed. Topics of the program were «interesting and close to the active life of a child and school environment», authors of programs claimed.

The interest of children to particular socio-political or natural phenomena was proclaimed as a decisive criterion for the selection of educational material. In other words, if children were interested in any *current* event, a teacher was obliged to study and discuss namely this event with them *immediately*. But what about *educational material*? The PCE leaders gave such an instruction: «This material is 'eternal'; it will not go anywhere, that's why it may be postponed until better times... The main thing is momentary interests of children»! School work, according to the PCE "innovative" plans, was combined on the basis of the so-called «regular *shock* tasks of school». At the same time, each school was invited to put forward one or another «fundamentally valuable and practically important shock task». Moreover, all teachers related to this class should be "united" during the implementation of shock tasks.

At school of the second stage, as noted in programs, «synthetic education should have been conducted: 1) by coordinating the content of topics; and 2) by periodic collusion of teachers in order to establish a link between individual programs of students»²². Thus, it was proposed to achieve success in mastering the material through "periodic collusion between teachers". Well, well!

²² *Novye programmy dlya edinoj trudovoj shkoly pervoj stupeni 1, 2, 3 i 4 godov obucheniya* [New programs for the unified labor school of the first stage of the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of study], issue 1, Moscow, 1923, p. 7 (in Russian).

2.3. *Marxist scientists from the PCE*

Innovations of the PCE based on some scientific basis. But what was this basis? What kind of scientists were in favor at that time? Take, for example, scientific works of Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), a well-known teacher and pedologist of those years. He was even included in the list of «100 great psychologists»²³.

This theorist repeatedly, and at once by 180 degrees, depending on the political situation, changed his scientific position on the most important issues of pedagogy and psychology. He proclaimed himself either a teacher or a pedologist; then he renounced pedology and again became a teacher after the release of the party resolution «On pedagogical perversions in the system of PCE» of July 4th, 1936²⁴.

So, P.P. Blonsky, in the book «Labor School» published in 1919, addressing to primary school teachers, wrote literally the following: «You may give not a single *real lesson* during the whole school year. All knowledge should be born out of *cases* and out of daily school activity. The only goal is to make the current class work more conscious, skillful, understandable and interesting. The less you get involved in the pursuit of knowledge, the better»²⁵.

Here's how he criticized "old" school, i.e. pre-Soviet, programs: «Why such schematization of knowledge at the first stage of education? Isn't it better to learn reality as a whole? Our student should study *world* and *life*, and *not arithmetic* and *physics*»²⁶. P.P. Blonsky also pointed out that «school shouldn't give pieces of separate knowledge, but, above all, a single, integral worldview»²⁷.

In other words, Blonsky suggested that students shouldn't be given knowledge at all, but a teacher should form "a whole worldview". But a worldview is based on previously acquired knowledge, isn't it? And if a person doesn't have any knowledge, then what kind of worldview may be formed? Apparently, "the major scientist" P.P. Blonsky, as he is invariably called up to the present time in the Russian scientific literature, couldn't master such a "complex" idea.

P.P. Blonsky not only opposed academic subject-based learning, but he also actually denied the very idea of teaching and learning in its traditional form in general. He saw the essence and main task of school's activities in the organization of "scientific" labor of schoolchildren. "Scientific studios" (physics and mathematics, biology, socio-historical, literary, philosophical and geographical) should be opened in every school. A pupil, according to Blonsky, «spends half of entire school time intended for scientific studies in

²³ V.A. Yarovickij, *100 velikih psihologov* [100 great psychologists], Moscow, Veche, 2004, pp. 21-24 (in Russian).

²⁴ This resolution banned pedology as a science in the USSR.

²⁵ P.P. Blonskij, *Trudovaya shkola* [Labor school], Moscow, Gosizdat, 1919, p. 18 (in Russian).

²⁶ *Ibid.*, p. 20.

²⁷ *Ibid.*, p. 111.

transitions from one scientific studio to another, and he gives the remaining half of school time intended for scientific studies to work at certain studios in the chosen scientific field»²⁸. According to P.P. Blonsky, the SSC programs with their Marxist approach to the study of social phenomena act as a means of implementing such “ideological” approach.

As one can see, P.P. Blonsky exaggerated possibilities of children and schools greatly. He didn't even talk about teaching and learning, but about supposedly scientific activities that students should carry out at school, and in fact practically independently and in the field of some sciences at once! He meant precisely scientific, and not educational activity. It is confirmed by the insistent repetition of this very term, – *scientific activity*. Pavel Petrovich devoted the other half of working time to transitions from one studio to another. There is nothing to say, a “very rational” organization of work of schoolchildren “according to Blonsky”!

Now it's almost impossible to believe that such nonsense could be published and even recommended for implementation. You can't help but wonder: «Did Blonsky really write all this seriously? And if so, for what purpose? Did he really want to destroy school in Russia? Did he dream of destroying the very process of learning in it»? And if this is the case, then another question arises: «And how may the personality of Blonsky himself be qualified»?

All this nonsense was published and recommended to teaching staff, and, apparently, it was studied by them and, most sadly, was introduced into school practice. It's very characteristic that compilers of the two-volume pedagogical and psychological collected works of P.P. Blonsky published in 1979 included the issue «Labor School» *in a significantly abbreviated form*; the above quotes and in general all material about complex programs were crossed out²⁹. There can be only one explanation for this: compilers didn't want to acquaint modern readers with misconceptions of P.P. Blonsky of the 1920ies, so as not to reduce his “scientific authority”³⁰.

Who else, besides Blonsky, Krupskaya and Lunacharsky, offered all this nonsense? Let us give, at least briefly, views and opinions of one once prominent employee of the PCE, at that time a very influential, and now completely forgotten figure of Russian science. The famous Bolshevik Mikhail Nikolaevich Pokrovsky (1868-1932) from May 1918 until the end of his life was the deputy of people's commissar of education, and he was responsible in the PCE for development of science and higher education in the USSR.

²⁸ *Novye programmy GUSa i uchitel'*, [New SSC programs and Teacher], Moscow, Rabotnik prosveshcheniya, 1925, p. 22 (in Russian).

²⁹ P.P. Blonskij, *Izbrannye psichologicheskie i pedagogicheskie proizvedeniya: v 2 tomah* [Selected psychological and pedagogical works], 2 vols., Moscow, Pedagogika, 1979 (in Russian).

³⁰ Id., *Trudovaya shkola, Izbrannye pedagogicheskie i psichologicheskie sochineniya* [Labor School, Selected pedagogical and psychological essays], 2 vols., Moscow, Pedagogika, 1979, vol. 1, pp. 86-164 (in Russian).

M.N. Pokrovsky, in particular, went so far as to deny the importance of mathematics as a science. He claimed the following: «As for mathematics, the opinion of the most recent mathematicians from university professors is that it isn't a science with a certain specific content, but that it's a certain language that is spoken»³¹. Learning this language, that is, the language of mathematics, according to M.N. Pokrovsky, should be carried out *along the way*, in the process of learning physics, chemistry, mechanics, astronomy.

According to him, the Russian language had also to be learned in connection with other disciplines, and not as a separate school academic subject. M.N. Pokrovsky considered the absence of literature in school programs *a huge plus*, since, Mikhail Nikolaevich said, he «had long ago given the impression that it's impossible to discourage the taste for literature better than by introducing it in the form of teaching». And he further claimed that «teenagers, having organized youth clubs, would study Turgenevs, Tolstoys, Gogols, and Pushkins themselves»³².

Thus, in their struggle against systematic science, creators of complex programs and heads of the PCE were ready to eliminate and to declare non-existent not only school academic subjects, but even sciences that had existed for thousands of years, such as mathematics! They denied the need to teach literature. The “scientist” Pokrovsky spoke with contempt about *Pushkins, Tolstoys, Gogols and the like*. What is this, if not early medieval obscurantism and blatant incompetence!?

And all these were people who headed Russian education and domestic science!

M.N. Pokrovsky was buried «according to the highest state level», – in the Kremlin Wall. His name in 1932-1937 was borne by Moscow State University; now it bears the name of M.V. Lomonosov, a Russian scientist of the XVIIIth century. Up to the present time, in native historical publications, one can find laudatory odes to Pokrovsky. We can explain this only by the fact that authors of these “odes” aren't well aware of “scientific merits” of this “Marxist scientist”.

Approximately the same may be said about A.V. Lunacharsky and N.K. Krupskaya. Complex school programs were considered by them a «brilliant conquest, a genuine expression of Marxism in school work, the application of dialectical materialism in programs and methods of labor in Soviet school».

A.V. Lunacharsky, in a speech at the congress of heads of provincial departments of social education on 03.11.1923, characterized the programs of SSC in such enthusiastic terms: «This is something, in the full sense of the word, wonderful. This is a real revolution in the field of school education. This is such

³¹ N.A. Konstantinov, E.N. Medynskij. *Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let* [Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years], Moscow, Uchpedgiz, 1948, p. 125 (in Russian).

³² *Ibid.*, p. 125.

a thing that, if we manage to develop it, it will have worldwide significance. There is an extraordinary grace of structure in this program; no matter from which side you approach it, you see something whole»³³.

N.K. Krupskaya considered it fundamentally important to put an idea of labor activity of workers and peasants at the center of the content of school programs, and she justified it as follows: «The basis of programs is the study of the labor activity of people. This creates internal connection between topics and different school subjects. It's necessary, since it makes sense to all teaching»³⁴.

As we can see, the leaders of the PCE A.V. Lunacharsky and N.K. Krupskaya characterized their “offspring” in such enthusiastic tones that involuntarily one remembers the well known Russian saying: «What a wonderful girl Annushka!, – mother and grandmother are praising her».

Already by 1925, the inadequacy of complex school programs began to be felt clearly. Shortcomings of programs didn't provide solid knowledge and skills. It was pointed out not only by teachers, but also by parents, ordinary workers and peasants. They wrote about it in newspapers, talked about it at school meetings. After all, they also had children and grandchildren, and they were interested in quality education of their offspring. Parents insisted: «Teach our children, first of all and at least, to read, to write and to count, and only after that, if you want, introduce complexes you need so much». These notorious “complexes” were perceived by *sane* teachers and parents as something unnatural, opposing common sense; as something that education *officials* needed, but not children and their parents. And indeed, demands of society lay in a completely different direction. But leaders of the Soviet enlightenment seemed to live in a completely different world.

At the XIIIth all-Russian congress of Soviets, while discussing the report of A.V. Lunacharsky, delegates from Moscow, as well as from Tambov, Vyatka, Jaroslavl and a number of other provinces focused on complex programs in their speeches. Defending themselves from perfectly sound accusations, Lunacharsky and Krupskaya emphasized that their complex programs were an embodiment of the communist party's policy at school. In other words, they tried to give a *political* meaning to their extravagant delights. They said that these complexes were the implementation of party politics. And if so, then try to speak out against these wonderful programs! You will immediately become a member of some anti-party opposition, and a «Trotsky's backup singer», an «enemy of the people» or something like that³⁵. So, complex programs were given a

³³ *Novye programmy dlya edinoj trudovoj shkoly pervoj stupeni 1, 2. 3 i 4 godov obucheniya* [New programs for the unified labor school of the first stage of the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of study], issue 1, Moscow, 1923, p. 5 (in Russian).

³⁴ N.K. Krupskaya, *K voprosu o programmah* [On the question of programs], sobr. soch., 6 vols., Moscow, Pedagogika, 1978, Vol. 2, p. 113 (in Russian).

³⁵ Lev Davidovich Trotsky (1879-1940), one of the organizers of the Great October Socialist Revolution, later the worst enemy of I.V. Stalin, by whose order he was killed in Mexico City. The

downright sacred meaning. No one was allowed to encroach on the brilliant conquest of communist pedagogical thought!

Nevertheless, under the pressure of local demands, A.V. Lunacharsky in 1925 made a “compromise” proposal. This compromise was to allow teachers to conduct special lessons *in counting, writing and reading at schools*. As Russians say, «here you are, from the lord’s shoulder». However, the head of the PCE still refused to “rehabilitate” mathematics and other sciences that fell under his personal, Lunacharsky’s, ban. The rejection of this ban and abolition of complex programs would mean for him, Krupskaya and others like them, the recognition of their complete defeat. He couldn’t allow such an outcome in any way. That’s why, complex approach in school training was still “sacred cow” for him and his subordinates.

At a meeting of heads of agitation and propaganda departments of provincial committees of the communist party (1925), Lunacharsky spoke with indignation about those schools which despite prohibitions of the PCE, returned to the school academic *subject* approach. At the same time, according to schools’ documents, these schools used comprehensive (complex) approach. Thus, these schools, according to the head of the PCE, misled governing bodies. Yes, they were forced to deceive the governing bodies, and they risked their careers because they were honest people.

In 1925, the PCE already began to understand the need to remake programs in the most decisive way, however, instead of abandoning the complex construction of programs, “pedagogical Olympus” still firmly held on to “complexes” as the leading principle of the program structure.

It’s hard to believe, but an introductory note, which preceded the content of school programs, contained criticism of – no more, no less! – those teachers, who «were unable to understand the true spirit of the complex system of educational organization of content»³⁶.

And what ordinary school teachers had to do? They stayed after school with those children who expressed a burning desire *to learn at least something*. The only hope in gaining knowledge was for extracurricular, additional or individual, separately paid classes. Parents invited teachers to their homes for virtually *illegal* individual or group classes. These lessons sometimes didn’t differ from meetings of underground revolutionaries. No one, first of all school principals and neighbors, should have known about lessons taking place in apartments.

The father of the author of this article, who studied in the 1920ies at an ordinary Russian school in the town of Kotlas, Arkhangelsk province, said that he had to drink a full cup of PCE experiments in his childhood.

founder of the largest opportunist trend of Marxist thought – Trotskyism.

³⁶ *Programmy dlya pervogo koncentra shkol vtoroj stupeni* [Programs for the first concentration of schools of the second stage], Moscow, 1925, p. 5 (in Russian).

In 1927, new school programs were published, in which, with maniacal persistence, worthy of better application, loyalty to the complex system was again confirmed. At the same time, authors even regretted that «schools weren't yet able to build all programs and all educational labor in the form of complexes, in the form of a consistent and continuous series of work tasks of socio-practical order»³⁷.

At the same time, programs of 1927 contained a compromise between complexity and objectivity in the form of including in it elements that could be interpreted as learning some necessary skills: reading, writing and counting. But, alas, in the programs of 1929, this important addition was again excluded, and these programs themselves became even more unsystematic, and, what was especially sad, the volume of educational material, studied by schoolchildren, was greatly reduced.

In addition, *the repeatability* of material increased in these programs. So, in the 1st and 2nd grades, it was pointed out the need «to monitor the budding of branches and germination of seeds». The program returned again and again to a question about a structure of a flower and its pollination, and thrice at that, that is, in the first three classes. Instead of general educational material, authors of programs brought to the fore from the very first days of the child at school some «socially useful work», as they understood it. This work had to be carried out in the form of the so called projects; for example, «Monitoring the incidence in their families». It was only the second comprehensive topic of the 1st year of study, and it was, to put it mildly, very specific one at that. The program indicated that if everyone in the family was healthy, and there was no one to watch, it was suggested to go to observe where there *was* a patient. And not even to help, but only to observe.

By the way, all this phantasmagoria took place when the question of vaccination against dangerous infectious diseases was still being raised in the country; in some regions of the country there were epidemics of malaria, cholera, typhus and other dangerous diseases. And so, according to the PCE program, a 1st grade pupil, instead of observing all norms of distancing and compliance with sanitary and hygienic standards, had to go to where there were patients «for the purpose of observation».

Other complex topics of the first-graders had a similar “constructive” character, for example, such as «How can we facilitate the labor of our mothers», «Participation of children in the joint anti-Christmas propaganda», etc.

The first topic of the 4th grade of rural school in the program of 1929 was a project theme; its title sounded like this: «What does the harvest depend on and how to raise it». In other words, elementary school children were obliged

³⁷ *Programmy i metodicheskie zapiski edinoj trudovoj shkoly* [Programs and methodological notes of the unified labor school], issue 5, Moscow, 1927, p. 26 (in Russian).

to find a solution to the issue over which the best minds of agrotechnical science and practice have been fighting, are fighting and will fight until the end of the times.

A few years later, when not only the entire pedagogical community, but also the highest party and state bodies, began in unison to criticize comprehensive plans, Krupskaya and Lunacharsky concealed their personal involvement in the creation and implementation all this nonsense at schools. Moreover, they “took up arms” against “those forces” that created these programs and tried to implement them in practice. At the same time, of course, not a single figure was named by them. This is understandable, otherwise, first of all, they had to name themselves.

2.4. *Reaction on programs of school teachers*

Provincial education bodies were, of course, closer to real school practice, and they treated complex programs with obvious caution. Thus, the Petrograd provincial department of public education published these programs for its teachers, providing them with a special commentary, in which, in particular, it was cautiously noted that «it would hardly be advisable to offer such programs until they had withstood strict testing in practice»³⁸.

If the Petrograd department, as an educational body of the most important Russian region – after all, the «cradle of the revolution», – could still somehow express its negative opinion, then provincial departments had no choice but to accept proposed programs for strict implementation.

But best teachers still tried to find at least some way out of this situation. So, in the city of Vyatka, at experimental school named after L.B. Krasin, teachers made “double” plans for each lesson: the first plan was real, as before, aimed at the actual education of children, and the other, in accordance with the PCE’s instructions, “for cover”, in case of a sudden check by department of public education³⁹.

In the article «SSC Programs and Public Work» (1926), one of the leaders of the PCE S.T. Shatsky wrote: «In one province we have 12 SSC columns, and in another – 16, there are 18, 25, and in schools on the Eastern Railway – 61 columns. It isn’t possible to study with such large “sheets”. One can’t explore questions from sixty-one points of view»⁴⁰.

³⁸ *Programmy-minimum dlya edinoj trudovoj shkoly I i II stupeni* [Minimum programs for the unified labor school of the I and II stages], Petrograd, 1923, p. 161.

³⁹ V.B. Pomelov, *Narodnoe obrazovanie v 1917-1999 godah, Enciklopediya Zemli Vyatskoj: T. 9. Kul'tura, Iskusstvo* [Public education in 1917-1999, Encyclopedia of the Vyatka Land: Vol. 9, Culture, Art], 10 vols., Kirov, Vyatka, 1999, Vol. 9, p. 69.

⁴⁰ S.T. Shatskij, *Programmy GUSa i obshchestvennaya rabota, Pedagogicheskie sochineniya*

S.T. Shatsky complains of confusion. The question arises involuntarily: «Who was the author of this mess?». After all, Shatsky himself was a leading employee of the PCE, a member of the SSC, and he introduced this system together with his colleagues. *The system* that was unthinkable in its stupidity! And if he didn't introduce it personally, then at least he voted for its implementation at schools.

In the late 1920s and early 1930s, S.T. Shatsky became, of course, an opponent of the establishment of “unnatural connections” in education, and he began to speak from directly opposite position. *Now* he rightly believed that the task of mastering solid knowledge, skills and abilities in the Russian language, mathematics and other school academic subjects should be brought to the fore, and only on this basis knowledge, skills and abilities should be integrated.

This is the right position. It's just a pity that Stanislav Teofilovich Shatsky didn't take such a clear position in the *early* 1920s. However, in order to do so at *that* time, it would have been necessary, like Anton Semenovitch Makarenko, to act against the “pedagogical Olympus”, to oppose yourself to it, and at the same time to demonstrate not only scientific maturity, but also civic courage. And Shatsky was himself a part of this very “pedagogical Olympus”.

The well-known teacher A.S. Makarenko was in charge of the children's colony of the PCE of the Ukrainian SSR in the early 1920ies⁴¹. He gave a picture of how educational work was carried out according to comprehensive plans imposed on schools and other educational institutions by the PCE of the Ukrainian SSR⁴².

In order to illustrate this statement we give a brief summary of the topic “Manure”, which was developed in the colony of A.S. Makarenko.

Manure. 1. Report of a pupil: Why is manure a fertilizer? What does manure contain? What else can one fertilize field with? Complete and incomplete fertilizer. Direct and indirect fertilizer. Composition of manure. Significance of solid eruptions and urine. Value of litter. Quality of manure depends on feed. Dry and wet manure. 2. Report of a pupil: Use of manure. Collection, storage, removal, spreading and plowing of manure. 3. Critical part. Reports and conversations on controversial and unclear issues: Is fertilizer equally necessary for all soils? What is the most profitable amount of manure? Value of soil and water in manure fertilization. 4. Practical part. Report of the colony's head: The nearest colony's plan for manure fertilization. How many tithes will be fertilized? To which fields should manure be taken out? Practical work. Mathematical image. Task №1. How many sheep do we need to keep to replace

[SSC programs and social work, Pedagogical essays], 4 vols., Moscow, Vol. 2, pp. 353-354.

⁴¹ In 1918-1946, there was no single union body for the management of education in the USSR. Each union republic had its own PCE, that carried out the management of republican education based on regional and national specifics. But in fundamental moments republican People's Commissariats of Education were guided by the Russian PCE.

⁴² V.B. Pomelov, A.S. Makarenko: «*the father*» of the Soviet pedagogy, «History of education and children's literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 493-515.

four colony horses in terms of the amount of manure delivered, provided that the field is black earth? Task №2. The same task is provided with sandy soil, etc.

When preparing reports, pupils used manuals recommended to them. There is no doubt that for the colony named after A.M. Gorky, which was headed by A.S. Makarenko, the problem of familiarizing pupils with properties of manure was of considerable practical importance. And if all this above-mentioned work was carried out during extracurricular time, it would be welcome. But Makarenko had to replace real educational subjects with their specific content, designed to form children's worldview, outlook, theoretical knowledge and practical learning skills, that is, all that is called general education, by *manure*, i.e. by the theme "Manure".

It's clear that a sensible teacher, such as Makarenko, couldn't help but see the obscurantism imposed from the PCE. But what could he do? As they say in Russia: «*We are not like that, time is like that*».

2.5. *Evaluation of integrated programs in subsequent years*

The compilers of the integrated (complex) programs, apparently, quite sincerely sought to solve the following important tasks: 1) to link school with life, to restructure school education radically, to eliminate the separation of learning from practice, from people's labor; 2) to instill in pupils a dialectical-materialistic worldview and to ensure materialistic content into school education; 3) to make school education close to interests of children; 4) to establish connection of education with life of an area (local history principle) and with seasonal phenomena of nature.

These tasks were really relevant. However, the introduction of integrated programs didn't contribute to their solution at all. Authors of integrated programs believed that the introduction of their programs would make it possible to put into practice the dialectical principle of the connection of life phenomena. However, dialectical materialism means *natural* scientific and practical ties and connections, while complex programs established something unnatural, artificial and far-fetched.

"The innovators" from the NCP believed that they carried out an idea of the connection of life phenomena, the principle of the connection of learning and real life. They admired "an integrity" of their programs which in fact wasn't in sight.

In reality, complex programs were an indigestible mixture of haphazard and patchy information gathered from various fields of knowledge and artificially "attached" to a particular topic. Comprehensive programs violated the systematic nature of knowledge, the logic of academic school subjects.

They developed a superficial attitude to learning and worthless know-it-all in children. At lessons, perhaps, a lot was said, but nothing was fixed thoroughly. Studies were, at best, as Russian proverb say, “galloping across Europe”. Science and life were mechanistically opposed to each other, the sequence in the study of knowledge was disrupted.

At schools of the IInd stage the arrangement of the educational material in each topic was made in accordance with complex topics, although school subjects were preserved. As a result, school subjects were deformed.

A school teacher had “to sit on two chairs” at the lesson: to give educational material in accordance with the logic of a particular discipline, and, at the same time, he had “to adjust” this material artificially to certain complex topics which, as a rule, weren’t related to the academic school subjects. Some topics in the comprehensive programs of school of the first stage, especially related to seasonal phenomena and revolutionary holidays («The First of May is a holiday of workers», «Great October»), were repeated from year to year in all four years of study. Hence the excessive, completely unreasonable concentricity of educational material, its unnecessary repeatability and absence of economy of time in the classroom.

Educational skills, – that is, what teachers have always paid special attention to, – fluency and correctness of reading, spelling, correct writing, an ability quickly and correctly to perform arithmetic operations on numbers, – were completely absent in programs of the 1923-1924 academic year, as well as in programs of subsequent years. Moreover, the introductory note to the integrated programs stated: «There is no need to chase the message of any particular amount of knowledge»⁴³.

Complex programs destroyed specifics of each academic school subject; no attention was paid to reading skills, literate writing and rapid oral counting. The text of programs included, for example, such unambiguous instructions: «There should be no arithmetic and Russian as special subjects at school. There should be no special isolated course of natural science»⁴⁴.

We have specifically given this quote in order to show how persistently creators of programs tried to bring to the consciousness of every school employee an idea of “pointlessness” of learning: they repeated it in programs many times, almost in every paragraph, so that no one would have any doubts about its necessity.

Subsequently, shortcomings of programs were «written off» to «right and left deviators, double-dealers and whistleblowers», to «wreckers», who «masquerading by a revolutionary phrase, double-dealing, managed to mislead

⁴³ N.A. Konstantinov, E.N. Medynsky, *Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let* [Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years], Moscow, Uchpedgiz, 1948, p. 127.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 128.

the PCE». This is how the well-known Soviet historian of pedagogy Yevgeny Nikolaevich Medynsky (1885-1957) imagined the case and explained the imperfection of programs of the 1920ies⁴⁵.

However, the surnames of «double-dealers» haven't been named by him, «for some reason», as he said. Medynsky's book was published in 1948, and in those years there was a single person in the USSR who could appoint enemies, – and this person was, of course, not the historian of pedagogy Medynsky, but Stalin, – and everyone else was given the right only to agree and to approve his verdict. In addition, E.N. Medynsky himself was closely associated with N.K. Krupskaya. He knew personally all employees of the PCE of «the first draft», and he was in friendly relations with all of them at that. How then could he name «double-dealers and wreckers»?!

Frankly speaking, these «double-dealers and wreckers» were the well-known figures of the PCE, and they continued to perform their duties as if nothing had happened; of course, with the exception of those who had been subjected to repression, such as, for example, M.M. Pistrak, A.S. Bubnov, etc.

But, of course, the reason for their repression wasn't the introduction of comprehensive programs, but completely different reasons.

Despite the fact that in the pedagogical press of the 1930s, and later, in fact, until the end of the Soviet power, the blame for all these universally introduced stupidity was laid on some mythical «deviators» whose «nests», – as it was customary to write in the Soviet press, – «were destroyed thanks to the vigilance of the security agencies». The particular names of these «wreckers» were never named; otherwise it should be called those persons who then were surrounded by respect and reverence, and were untouchable for any criticism.

Leading Russian historians of pedagogy, up to the fall of the socialist system, were in no hurry to admit the vicious nature of the SSC programs, and they limited themselves to extremely mild criticism. Moreover, they focused on some positive aspects. Thus, the scientific consultant on the doctoral dissertation of the author of this article, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education Zakhar Ilyich Ravkin (1918-2005) characterized the programs of the 1920ies in neutral tones. He called them the first attempt in the direction of finding ways to revolutionize the content of school education, and to establish its connection with life, with the practice of socialist construction⁴⁶. It's clear that *the first attempt* is rarely successful.

Another prominent Soviet scholar Fyodor Filippovich Korolev (1898-1971) recognized the fact that an idea of complex program and topics, elimination of academic disciplines led to the establishment of far-fetched and artificial ties in

⁴⁵ Konstantinov, Medynskij, *Očerki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let* [Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years], cit., p. 135.

⁴⁶ N.P. Kuzin, *Očerki istorii shkoly i pedagogičeskoj mysli narodov SSSR. 1917-1941 gg.* [Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. 1917-1941], Moscow, Pedagogika, 1980, p. 222.

the learning process. In other words, he literally repeated the characteristics of programs given by N.K. Krupskaya at a time when shortcomings of programs became obvious to everyone. Nevertheless, he emphasized, in particular, that «the curriculum of 1927 included disciplines that had in mind the versatile, natural science, socio-political education of students, their labor, physical and aesthetic education»⁴⁷.

However, F.F. Korolev himself in his youth was... an employee of the PCE, and he worked under the guidance of N.K. Krupskaya, so he was, of course, unable to criticize his former boss.

Closing reflections

The energy of masses released by the Great October Socialist Revolution made it possible to achieve significant progress in the 1920s in elimination of illiteracy, in restoration and further development of the public educational system, in training of the first generation of “red” commanders and highly qualified specialists.

In other words, it made it possible to lay a reliable foundation for future recovery of country’s economy, and its entry into leading positions in many branches of science and production.

At the same time, completely different events took place either. A.I. Solzhenitsyn (1918-2008) in his epoch-making work *Gulag Archipelago* wrote about “streams” and “small streams” of illegally arrested. “Streams” were formed of former military men, intelligentsia, individual peasants, party workers, etc. And one of “small streams” “formed” those teachers who opposed the methods which had been imposed on school, such as the project method and team-laboratory⁴⁸.

A few years later (1931, 1932), communist party resolutions on school were issued. They “amnestied” the classroom system and “graciously” allowed teachers, as before, to work “on subjects” and not “on projects”.

The consequence of these party decisions was a new “trickle” of prisoners. These were those teachers who in previous years somehow adapted to the “project” system, and later on, in 1931 and 1932, they have become objectionable.

To tell the truth, it would be necessary to bring to justice the leading employees of the PCE, such as A.V. Lunacharsky, N.K. Krupskaya, S.T. Shatsky, A.Ya.

⁴⁷ N.A. Konstantinov, E.N. Medynskij, M.Ph. Shabaeva, *Istoriya pedagogiki* [History of Pedagogy], Moscow, Prosveshchenie, 1982, c. 353.

⁴⁸ A.I. Solzhenitsyn, *Arhipelag GULAG: v 3-h t.* [GULAG Archipelago: in 3 volumes], 3 vols., Moscow, Kniga, 1990, vol. 1, p. 66.

Vyshinsky, O.L. Bem, M.M. Pistrak, V.N. Shulgin, A.G. Kalashnikov, etc., but this then was out of question.

Of course, there were no “deviations” and no “sabotage” in the activities of the PCE figures in the 1920s and later. But there was a real deep pedagogical ignorance, based on incorrect ideological and political attitudes, and the rejection of everything advanced in the previous historical period. Considerable harm was also caused by the thoughtless fascination with foreign “innovations”, that could be explained by the solid pre-revolutionary emigrant “experience” of the leading PCE employees.

And, of course, as it was already mentioned above, an important reason for the introduction of «integrated programs» was the absence of pedagogical education and teaching practice of leaders of this governing body.

In the following decades, the idea of complexity in pedagogy was repeatedly put forward, although not in such a caricature form, but in the form of an integrated approach to teaching, strengthening interdisciplinary connections, within the framework of subject-based learning.

The optimal solution of the problem of combining the study of school subjects and integration between them hasn't yet been found up to nowadays.

Saberes e fazeres matemáticos do imigrante italiano no Rio Grande do Sul, Brasil

Delma Tânia Bertholdo
Graduate Program in Education
University of Caxias do Sul
Rio Grande do Sul (Brazil)
dtbertho@ucs.br

Mathematical knowledge and practices of the Italian immigrant in Rio Grande do Sul, Brazil

ABSTRACT: Italian immigration in Rio Grande do Sul began in 1875 with the arrival of families to the first colonies demarcated by the provincial government. In this movement of survival and adaptation to the new location, one can see the construction of artifacts and the presence of crafts that demanded mathematical knowledge, such as the craft of cooperage and various measuring objects, constituting a material culture of these communities. For the analysis of this materiality, Cultural History and the conception of material culture presented by Escolano Benito (2017), studies of everyday life by De Certeau (2014) and in the indicarism of Ginzburg (2007) are mobilized. As an empirical matter, two objects of local daily practice are analyzed: the mold (*sagma*) for building wine barrels and the *quarta* for measuring cereals. The materialities of these artifacts are presented and their analyzes are understood in the triad proposed by Sennett (2021), showing that mathematical knowledge was adapted to the new context, with generational transmission beyond school.

EET/TEE KEYWORDS: History of mathematic; Mathematical knowledge; History of education; Brazil; XX Century.

Introdução

No contexto histórico-geográfico da imigração italiana para a região colonial italiana do Rio Grande do Sul, Brasil (RCI/RS), da segunda metade do século XIX até o início do século XX, este trabalho pretende abordar os saberes matemáticos presentes em duas práticas culturais identificadas entre esses imigrantes.

A maior parte dos italianos que migraram para o estado do Rio Grande do Sul era composta de agricultores com pouca ou nenhuma instrução formal. Aliás, o termo “imigrante italiano” não corresponde à forma como essas pessoas se percebiam no período, mas sim como foram consideradas no Brasil. Há diversos relatos na literatura de que mesmo provenientes do recém-unificado Reino da Itália¹, muitos piemonteses, do norte, por exemplo, não se consideravam da mesma nação dos calabreses, do sul. Assim, mesmo geograficamente próximos nas colônias do Rio Grande do Sul, não se viam como «italianos», mas como bergamascos, vênnetos, tirolezes, calabreses, etc. Sendo assim, provavelmente seus saberes e seus conhecimentos não eram uniformes, conforme mostram alguns livros didáticos italianos de aritmética do século XIX, como *Lezioni Popolari sul Sistema Metrico*². Esse possui em suas páginas um *ragguaglio* de medidas antigas, ou seja, uma tabela de conversão para o sistema métrico decimal de unidades usadas no Reino de Piemonte (atual região de Turim), tais como *trabucco*³, *emina*⁴, *rubbo*⁵. E no livro *Compendio di Aritmetica*⁶ no qual, se tomarmos a medida *trabucco* como referência, teremos a sua unidade equivalente veneta como *migliaio de 1000 passi*, veronense *pertica quadrata*, milanese *pertica*, mantuana *tavola*, napolitana e romana *canna* e palermitana *salma*. Um festival de nomes para uma mesma medida, o que reflete a desigualdade entre o sistema de pesos e medidas trazido para o Brasil pelos que migraram. Além disso, cada região da Península Italiana possuía seu próprio dialeto, incompreensível em outras regiões, o que poderia criar jargões específicos para as práticas cotidianas e constituía um desafio para os professores que atuavam nas escolas ditas italianas no contexto brasileiro.

Muitas variáveis precisam ser consideradas tanto na complexidade de um processo imigratório quanto escolar. Para compreender a inter-relação dessas variáveis no desenvolvimento da construção dos saberes matemáticos por parte dos imigrantes italianos, necessita-se investigar fontes e indícios históricos. A História Cultural oferece suporte teórico e inspira procedimentos metodológicos que permitam, por exemplo, o alargamento do conceito de documento histórico. Uma dessas variáveis trata, especificamente, dos objetos da cultura material que os imigrantes criaram e adaptaram para resolver a necessidade de medições diversas, apropriando-se desses materiais para a realização de tarefas diárias.

Cada família, diante das adversidades e das necessidades, criou táticas (no sentido atribuído por De Certeau) de sobrevivência e de transferência de

¹ O Reino da Itália foi criado em 1861 e concluído em 1919.

² Obra de referência na época, criada em 1849 pelos Irmãos das Escolas Cristãs, amplamente distribuída nas escolas primárias pelo Ministério da Agricultura e do Comércio para a difusão do novo sistema de pesos e medidas nos estados régios da Itália.

³ É uma medida genérica tanto para comprimento como para áreas e cubatura. Um *trabucco* quadrado equivale a 29,401 metros cúbicos.

⁴ É uma medida de capacidade para grãos. Equivale a 23,055 litros.

⁵ É uma medida de peso. Corresponde a 9,222 quilogramas.

⁶ Exemplar consultado na Biblioteca Nacional de Florença em outubro de 2019 pela autora.

valores, ofícios e saberes aos seus descendentes. O imigrante precisou se adequar à realidade momentânea e, ao longo do tempo, com a comercialização de produtos agrícolas, com a criação de escolas e de diferentes agremiações, essas práticas foram se modificando. Resquícios de antigos hábitos, como modos de produção agrícola e festas gastronômicas, são visíveis até hoje, sobretudo em regiões afastadas dos centros urbanos.

Com o intuito de compreender o espaço geográfico em que essas relações ocorreram, o Mapa 1 traz em destaque, na cor roxa, a região na encosta superior nordeste do estado do Rio Grande do Sul denominada Região Colonial Italiana (RCI) que iniciou sua ocupação oficial em 1875 com o recebimento dos primeiros imigrantes nas três colônias: Nova Palmira, Conde D'Eu e Dona Isabel. Essa região continua se expandiu e atualmente é formada de 22 municípios e constitui oficialmente a RCI. Uma quarta colônia (Silveira Martins), distante das três iniciais, foi criada na região central do estado.

Os fluxos migratórios no estado do Rio Grande do Sul expandiram-se de forma descontinuada. As novas colônias avançaram a norte e a noroeste, com o estabelecimento de territórios descontínuos ocupados por italianos, regiões essas destacadas em verde no Mapa 1. Para Brum Neto esses fluxos representam «a dinâmica populacional e econômica sobre o território rio-grandense, marcando migrações internas que reorganizaram o Estado»⁷ e se constituem em indícios e pistas para a localização de objetos da cultura material dos imigrantes italianos.

Nessa relativa «homogeneidade geográfica», é possível perceber particularidades refletidas nos ofícios e nos modos de agir dos descendentes, especialmente nas habilidades numéricas e comerciais, que merecem ser analisadas de modo aprofundado e mais bem compreendidas.

Para compreender de que forma os saberes matemáticos foram mobilizados dentro e fora das escolas, o texto está dividido em etapas. Inicialmente, uma breve fundamentação teórico-metodológica que norteia o trabalho para, em seguida, apresentar a empiria mobilizada nesta escrita: o molde conhecido como *sagma*, sua construção e discussões acerca de seu uso e a *quarta* com breve discussão sobre suas unidades representativas. A conclusão apresenta discussões preliminares e algumas estratégias de continuidade da pesquisa de doutorado, ainda em fase parcial.

⁷ H. Brum Neto, *Territórios da imigração italiana no Rio Grande do Sul*, in *Anais do VII Seminário Internacional sobre desenvolvimento Regional*, UNISC, 2017, p. 10.

1. *Fundamentação teórico-metodológica*

A História Cultural como abordagem teórica amplia o conceito de documento histórico, bem como de objetos e possíveis abordagens. Ainda, com Pesavento⁸, permite o uso de um vasto campo de fontes, oficiais, «fontes tradicionais ou antigas, como relatórios, correspondência oficial, [...] podem agora sofrer novas leituras», e não oficiais, como «almanaques e revistas, os livros didáticos, os relatos», pois «tudo pode vir a tornar-se fonte ou documento para a História, dependendo da pergunta que seja formulada».

O estudo das características físicas dos objetos construídos pelos artesãos, sem ouvi-los ou conhecê-los e sem vivenciar o contexto em que os mesmos foram produzidos, torna-se limitado metodologicamente. De certa forma, estático e mecânico. Há outras intencionalidades nesses artefatos que precisam ser descobertas e compreendidas. Não se trata apenas de investigar como o pensamento matemático é utilizado em contextos particulares, mas de compreender a existência do conhecimento matemático que foi empregado de modos alternativos. Segundo Mukhopadhyay,

se os indivíduos são treinados e acostumados apenas com ferramentas de construção tecnologicamente sofisticadas, o processo de construção pode parecer-lhe simplista e rudimentar. Como consequência, nem o processo nem os produtos da criação de um artefato são reconhecidos como cognitivamente complexos⁹.

Na ausência de condições tecnológicas, como propõe o autor, a construção dos artefatos percorre caminhos mentais que nem sempre são simples e lógicos para a matemática formal. Nessa particularidade reside a identificação do pensamento de um grupo e/ou de uma comunidade. O conhecimento popular na elaboração de soluções no mundo do trabalho, entre a Itália e as áreas de estabelecimento no contexto da RCI/RS, é, de fato, mobilizador de adaptações, negociações, reinvenções e múltiplas aprendizagens. Trocas geracionais e saberes populares podem ser pensados como práticas educativas, relacionadas com os saberes matemáticos do cotidiano.

Documentos históricos e a sua análise documental histórica compõem a base desta pesquisa e sua busca é norteada pelo método indiciário de Ginzburg¹⁰, pois é necessário buscar indícios, pistas e interlocuções entre diversas fontes documentais e materiais para compreender as categorias de análise das materialidades e dos fazeres cotidianos dos imigrantes no período em questão.

⁸ S.J. Pesavento, *História & História Cultural*, Belo Horizonte, Autentica Editora, 2014, p. 97.

⁹ «If the individual happens to be trained in, and used to, only technologically sophisticated building tools, the process of construction might seem to him/her as simplistic and rudimentary. As a consequence, neither the process nor the products of creating an artifact are recognized as cognitively complex». S. Mukhopadhyay, *The decorative impulse: ethnomathematics and Tlingit basketry*, «ZDM», vol. 41, n. 1-2, 2009, pp. 119 (Tradução livre da autora).

¹⁰ C. Ginzburg, *Mitos, Emblemas e Sinais*, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2007.

O indiciarismo é uma metodologia adotada para buscar novas fontes, movidas por uma sequência de pistas que amarram fatos e ideias de uma época ou de um passado que não está mais acessível, mas que, de alguma forma, contribuiu e continua contribuindo para compreender o presente, onde trabalhamos como detetives até que consigamos construir uma história e entender como e por qual(is) motivo(s) as coisas acontece(ra)m.

Segundo Sennett,

as condições sociais e econômicas, contudo, muitas vezes se interpõem no caminho da disciplina e do empenho do artesão: é possível que as escolas não proporcionem as ferramentas necessárias para o bom trabalho e que nos locais de trabalho não seja realmente valorizada a aspiração da qualidade¹¹.

Dessa forma, as condições de existência, sobrevivência e trabalho dos imigrantes podem ou não terem sido compreendidas pelas escolas étnicas¹² existentes. Se houve uma relação direta entre elas, deve-se valorar a necessidade de pensar o processo educacional para além da escola, na comunidade e nas práticas cotidianas de seus alunos e de suas famílias.

Para entender as práticas cotidianas, a metodologia de análise proposta por De Certeau¹³ permite estabelecer estratégias que servem de base para o lugar do imigrante no seu contexto e para as táticas que representam as práticas cotidianas, os saberes herdados e transferidos, bem com seus usos.

No desafio de uma vida nova em terras desconhecidas, os imigrantes de regiões diversas da península itálica trouxeram ofícios, seus e de seus antepassados, que permitiram a construção de ferramentas, segundo seu contexto cultural de origem, para manusear a terra, definir um sistema de plantio e de colheita, criar artefatos de medição de volumes e de armazenamento de produtos. Para Sennett,

o aperfeiçoamento na utilização de ferramentas nos ocorre, em parte, quando elas nos desafiam, e esse desafio muitas vezes acontece precisamente porque as ferramentas não são adequadas à sua utilização. Podem não ser muito boas, ou então é difícil entender como usá-las. O desafio aumenta ainda mais quando somos forçados a utilizar as ferramentas para consertar alguma coisa ou corrigir erros. Seja na criação ou no conserto, o desafio pode ser enfrentado mediante a adaptação da forma da ferramenta, ou então improvisando com ela tal como se apresenta, utilizando-a de maneiras para as quais não foi concebida. Seja qual for a utilização que lhe demos, aprendemos alguma coisa com a precariedade da ferramenta¹⁴.

¹¹ R. Sennett, *O Artífice*, Rio de Janeiro, Editora Record, 2021, p. 19.

¹² Sobre as escolas étnicas, consultar T.Â. Luchese, *O Processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2014.

¹³ M. De Certeau, *A invenção do cotidiano*, Vol. 1: *artes do fazer*, Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

¹⁴ *Ibid.*, p. 197.

A presença de inúmeras ferramentas artesanais, de diversos tamanhos e várias funções, remete a essa ideia de aperfeiçoamento pois os imigrantes tiveram de passar por tentativas e erros na RCI/RS, para adaptar-se à novas condições, à diferentes desafios e necessidades.

2. Construção de pipas (ou barris) com o molde *sagma*

A construção de artefatos de madeira para armazenar, por exemplo, vinhos e óleos, demandava um conhecimento matemático peculiar, com uso de moldes, compassos e ferramentas para o acabamento. O seu processo, descrito em Battistel¹⁵, era bastante demorado e exigia paciência e precisão nos acabamentos para encaixar todas as partes da madeira de modo a não haver vazamentos. Provavelmente o conhecimento do processo da construção desses reservatórios não foi ensinado nas pequenas *scuole comunale* italianas, visto que De Fort¹⁶ nos indica que a maioria das crianças (adultas, quando da imigração) mal completava o curso primário de dois anos, em vigor na época.

Pode-se pensar que os conhecimentos matemáticos utilizados na construção de artefatos de tanoaria foram construídos e adaptados à realidade local, e é possível pensar nesse ofício como uma prática transnacional de saberes e a sua relação com as culturas previamente existentes. Trata-se de uma linha de pesquisa inédita, observada pela ausência de referências até o momento. Para tanto, estão sendo analisados artefatos disponíveis em alguns museus da região e a busca de indícios a partir de relatos de tanoeiros, italianos e portugueses, do início do século XX, disponíveis no Arquivo Histórico João Spadari Adami da cidade de Caxias do Sul, RS.

Knijnik *et alii*¹⁷ permite compreender o conceito de práticas matemáticas, que «são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma ‘bagagem’, mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores de cultura». E com D’Ambrosio¹⁸ tem-se que a Etnomatemática envolve «várias maneiras, técnicas e habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos)», e, como sugere Knijnik *et alii*, inclui a «Matemática praticada para atender

¹⁵ A.I. Battistel, *Retratos da Colônia*, Caxias do Sul, edição própria, 2019.

¹⁶ E. De Fort, *La scuola elementare dall’Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.

¹⁷ G. Knijnik, F. Wanderer, I.M. Giongo, C.G. Duarte, *Etnomatemática em movimento*, 3 ed., Coleção Tendências em Educação Matemática, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2019, p. 26.

¹⁸ U. D’Ambrosio, *Etnomatemática – elo entre tradições e a modernidade*, 3 ed., Coleção Tendências em educação Matemática, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2020, p. 65.

às necessidades de sobrevivência»¹⁹. Assim, os artefatos que os imigrantes construíram, alinhando seu conhecimento prévio e adaptando-os aos materiais e à nova realidade encontrada no Brasil, é considerada uma prática matemática fundamentada.

Sennett²⁰ mostra que «toda habilidade artesanal se baseia numa aptidão desenvolvida em alto grau» e mesmo que não tenha sido herdada ou explicada de forma tradicional, a necessidade de fazer e refazer ferramentas e moldes, de modo contínuo, pode ser compreendida, pois quando «falamos de fazer algo instintivamente, muitas vezes estamos nos referindo a comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina que não mais precisamos pensar a respeito»²¹. As habilidades artesanais necessárias para o desenvolvimento e a construção de barris, devido às particularidades da cultura e da região, produzem saberes matemáticos que se caracterizam com uma prática cultural específica daquele grupo de artesãos.

Mesmo não sendo os italianos os primeiros a plantarem videiras no Rio Grande do Sul, eles tinham a prática do cultivo e o hábito de produzir seu próprio vinho. Sá²² relata que a RCI/RS se desenvolveu a partir de processos artesanais de produção de uvas e vinhos e que o excedente era destinado à comercialização em pequena escala, pois a produção normalmente era feita nos porões ou nos anexos das casas. Trata-se do efetivo início da inserção do colono italiano na sociedade local, que permitiu uma expansão na produção de vinhos e de tonéis para seu armazenamento.

Em 1883 o vinho já era considerado um dos principais produtos da economia local. Em correspondência enviada ao Presidente do Estado, o diretor dessa colônia escreveu: «[...] foram fabricadas 5 mil pipas de vinho, cada uma com capacidade média de 480 litros»²³. Trata-se de uma quantidade considerável de material e mão de obra dispensada nesse processo artesanal de construção de pipas, o que revela o envolvimento de muitas famílias na sua produção e comercialização.

No final do século XIX e início do século XX, a madeira utilizada pelos imigrantes italianos para a confecção dos barris, a *Araucaria angustifolia* (pinheiro), árvore típica da região, era retirada do mato natural da serra gaúcha. O seu manuseio era novidade para os imigrantes, pois em sua terra natal trabalhavam com outros tipos de madeira. A derrubada, o corte e o preparo das ripas estreitas (aduelas) para a construção de barris eram feitos de modo artesanal. Cada aduela devia ser desbastada, aplainada e vergada de

¹⁹ *Ibid.*, p. 23.

²⁰ *Ibid.*, p. 30.

²¹ *Ibid.*, p. 62.

²² M. Sá, *Aspectos econômicos da colonização Itália no RS*, in *Álbum Comemorativo do 75º Aniversário da Colonização Italiana no RS*, Porto Alegre, Editora Globo, 1950, pp. 75-105.

²³ J. Rodrigues, *Subsídios para a história da uva e do vinho*, Caxias do Sul, Editora São Miguel, 1970, p. 43.

modo a permitir o formato abaulado do barril. Esse formato era obtido a partir do molde (*sagma*) que servia para a obtenção da curvatura correspondente ao volume do reservatório desejado. O molde era construído em madeira e com auxílio de compassos artesanais segundo instruções transmitidas oralmente, já que a grande maioria dos agricultores não possuía conhecimento aprofundado para a realização dos cálculos. Battistel²⁴ registrou em detalhes a construção artesanal de um barril, desde a extração do pinheiro, o seu beneficiamento e a preparação das aduelas.

A observação do ferramental necessário para o processo de construção de uma pipa foi realizada em visita à propriedade do Sr. José Frizon²⁵ em que relatou e mostrou como ele e a sua família construíam uma *sagma* para a fabricação dos próprios barris de armazenamento de vinhos, vinagres e cachaças. De modo resumido, inicialmente deve-se definir o raio do fundo do barril com um compasso artesanal, de abertura conforme o volume desejado. A medida da abertura do compasso correspondia à metade do diâmetro de fundo desejado para a pipa. Com essa abertura, era traçado um arco em uma tábua de pinheiro, riscando a mesma com a ponta seca do compasso. A *sagma* é o pedaço de madeira que tem, na sua extremidade, parte do arco desejado e riscado pelo compasso. Cada aduela é, então, aplainada e ajustada até coincidir com a curvatura do molde. A Figura 1 mostra a sequência da construção de um molde.

Pic. 1. Construção da *sagma* para alinhamento das aduelas



Fonte: autoral (2022).

Na primeira foto à esquerda, o Sr. Frizon exemplifica como traçava o arco desejado com o auxílio do compasso de ponta seca. Sobre esse traçado é cortada

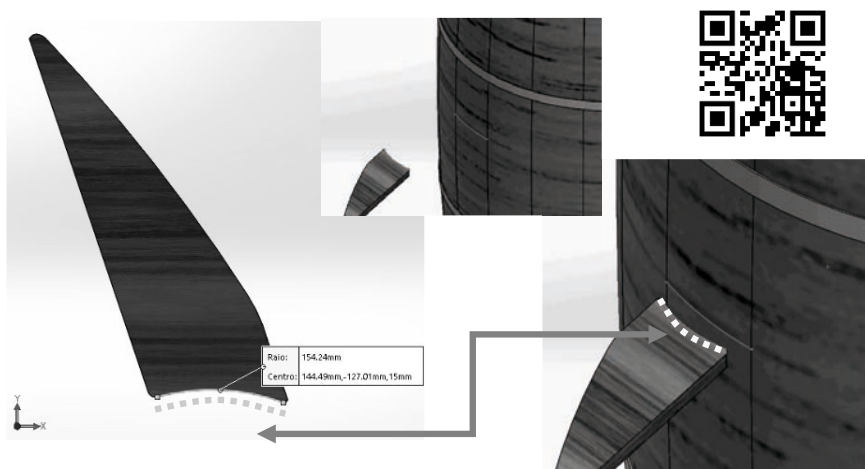
²⁴ *Ibid.*, pp. 487-509.

²⁵ Visita realizada pela autora deste texto e o autor do Livro, Frei Arlindo Battistel, em março de 2022, na localidade de Capela São Paulo, município de São José do Ouro, ao norte do estado do Rio Grande do Sul.

uma peça contendo a extremidade em curva. Na foto central é mostrada a madeira traçada que, cortada, tem o formato do molde que se encontra sobre o riscado. Na foto à direita o molde é aplicado na estrutura da aduela em preparação para verificar se há coincidência de curvaturas ou necessidade de mais aplainamento.

O detalhamento da conferência dessa curvatura e uma animação em *Solid Works* podem ser observados na Figura 2 e também no *QR Code*. A pipa utilizada para a ilustração das fotografias encontra-se no Museu Municipal da cidade de Nova Prata, RS. O objeto foi fotografado para fins de avaliação de suas características construtivas e mensurado para o cálculo de seu volume. As informações foram processadas pelo *software* e obteve-se o volume de 610,35 litros para a pipa.

Pic. 2. Reprodução da *sagma* e linha de encaixe (com animação QR-Code)



Em Battistel e Costa²⁶, o construtor de pipas Sr. Eugênio Farina relata como ele calculava o volume sem conhecer as fórmulas matemáticas acadêmicas: «para saber a capacidade de uma pipa, enchiam-na de água e, depois, mediam-na em quartos, ou, então, em *medidas*. Uma *medida* contém 4 garrafas». Se considerarmos o volume atual de uma garrafa como sendo de 750 mL, então o volume total de 610 litros resultaria em uma pipa capaz de completar 813 garrafas, o que representaria 203 *medidas*.

Tem-se aqui indícios de cálculos aritméticos presentes na atividade não somente da construção, mas também na avaliação da produção e da volumetria de pipas para vinhos.

²⁶ A.I. Battistel, R. Costa, *Assim vivem os italianos – vida, história, cantos, comidas e estórias*, Porto Alegre, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1982, p. 765.

Na análise das medidas da *sagma* da Figura 1 e do raio de encaixe molde-pipa da Figura 2, percebe-se que a curvatura do molde não corresponde à curvatura do diâmetro central, pois a *sagma* possui um raio de 154 mm enquanto que o raio central da pipa pronta é de 400 mm. Após algumas observações na literatura e na modelagem, nota-se que o molde era utilizado para ajustar a curvatura pelo menor diâmetro da pipa. Nesse caso, o raio menor da pipa é de 330 mm. Mesmo ajustando em diversos pontos de referência para o diâmetro de alinhamento através do *software*, não há coincidência numérica entre o raio do molde e o da pipa pronta.

É possível elaborar duas hipóteses para essa divergência. A primeira é a de que na montagem da pipa, após a colocação artesanal das armações de ferro externas, as aduelas são, «emparelhadas com pancadas de um possante martelo de ferro», e

e por acaso as aduelas não ficam cem por cento encostadas e apresentam algumas fendas, elas são tapadas por cunhas de madeira. Essas cunhas são enfiadas nas frestas, arrebitadas e em seguida planadas com plaina manual. A pipa fica bem vedada e o procedimento passa despercebido²⁷.

Esse procedimento pode explicar a variação de medidas entre o molde e a pipa. Além disso, as aduelas eram irregulares, algumas largas, outras estreitas, o que poderia ter facilitado esse encaixe com raios diferentes. Com Sennett, compreende-se que

o diálogo com os materiais na habilidade artesanal dificilmente poderia ser mapeado através de testes de inteligência: a maioria das pessoas é capaz de raciocinar bem sobre suas sensações físicas. O artesanato expressa um grande paradoxo, na medida em que uma atividade altamente refinada e complexa surge de atos mentais simples como a especificação de fatos e seu posterior questionamento²⁸.

E a segunda hipótese é a de que o molde, apresentado pelo agricultor como sendo aquele que serviu para a construção da pipa aqui estudada e medida, não seja exatamente o efetivamente utilizado para a construção da pipa aqui mensurada, pois a mesma foi executada em 2003. Há um grande intervalo de tempo desde a sua construção, o que, pela similaridade das peças e falta de uso, talvez faça com que a *sagma* apresentada pelo sr. Frizon seja de uma outra pipa, de menor volume.

²⁷ *Ibid.*, pp. 500-502.

²⁸ *Ibid.*, p. 299.

De qualquer forma, essa inconsistência não invalida o exercício de compreensão da prática de construção artesanal da pipa. Essas observações numéricas revelam a particularidade do molde como uma ferramenta que, embora artesanal, envolve o conhecimento de arcos e de seus ajustes, o que não era normalmente ensinado na escola primária italiana em que os primeiros imigrantes tenham estudado. O próprio construtor dessa pipa relata que os conhecimentos da abertura necessária do compasso e dos ajustes da *sagma* foram passados oralmente, do seu avô para o seu pai, de parentes e vizinhos. Segundo Sennett, «na oficina ou no laboratório, a palavra falada parece mais eficaz que as instruções escritas».

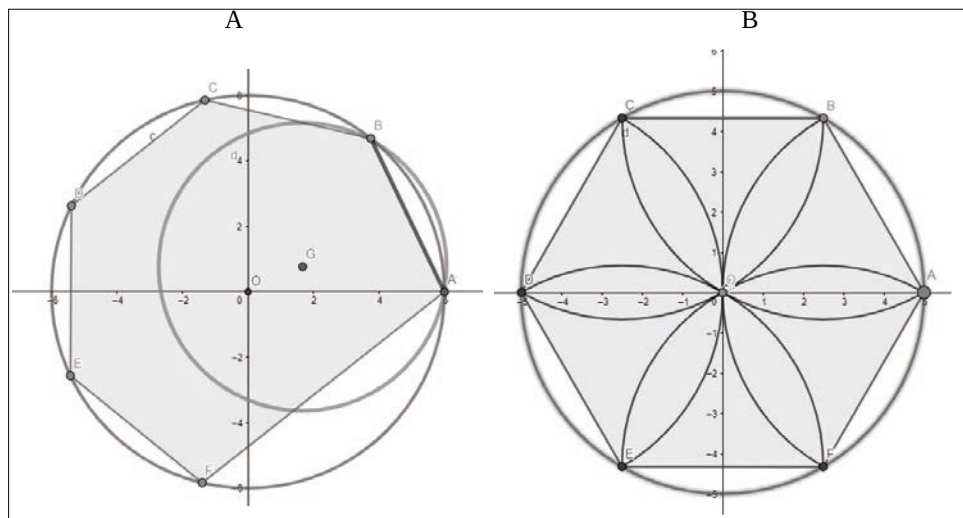
As aduelas, que já estão montadas, encaixadas e estruturadas, formavam, na parte inferior, o espaço vazio de um fundo circular, que deveria ser preenchido com duas peças de madeira (tampa e fundo) que tivessem o diâmetro exato para o encaixe. O sr. Eugênio Farina esclarece como utilizava o compasso para fazer essas peças:

Para riscar os fundos bem certinhos, precisa que o compasso dê seis passos certos e iguais dentro da linha da beira, do contrário não sai nada certo. E tinha-se que abrir as pontas do compasso e medir até que se encontrava a posição correta do compasso em que fizesse seis passos iguais. O compasso era aberto assim, ao acaso, até que encontrava a posição certa. E para tirar a prova, desenha-se o círculo no chão e, depois, desenha-se dentro a «flor»²⁹.

O processo aqui é de identificar, a partir da abertura exata do compasso, qual deve ser a circunferência a ser traçada na madeira de fundo de modo a se ajustar perfeitamente ao diâmetro da pipa. Assim, a estratégia de tentativa e erro percebida no depoimento do sr. Eugênio baseia-se na propriedade de que, quando se divide uma circunferência em seis arcos iguais, de mesma abertura do compasso, tem-se um hexágono regular inscrito com seis ângulos internos iguais a 60° . A abertura do compasso que permite essa divisão em seis partes provém do raio estipulado para traçar a circunferência circunscrita ao hexágono. Portanto, se não conhecemos o raio exato do fundo (ou seja, a abertura do compasso para traçar na madeira), vamos ajustando a abertura do compasso até coincidir com a circunferência desejada. Essa estratégia de desenhar a «flor» (Figura 3), é usada na matemática acadêmica quando do ensino da geometria das figuras planas regulares.

²⁹ *Ibid.*, p. 765.

Pic. 3. Representação em software de tentativa para obtenção do raio do fundo da pipa



Fonte: autoral em software Geogebra (2022).

Na Figura 3A, em um exercício de primeira tentativa de abertura de compasso AB, foram traçados sobre a circunferência desejada seis arcos de mesmo tamanho AB. Observa-se não ser possível fechar a divisão em seis partes iguais na circunferência externa porque o raio atribuído ao compasso (o $1/6$ de tentativa de abertura qualquer) gerou um polígono não-regular. Ou seja, a abertura AB produz uma circunferência menor que a desejada (representada em vermelha). Já na Figura 3B, com a abertura adequada do compasso, foi possível obter as seis partes iguais sobre a circunferência desejada, indicando a figura hexagonal como inscrita ao círculo. Os seis pontos (vértices) de coincidência entre o hexágono e a circunferência, quando tomados três a três, permitem traçar semicírculos que geram a figura de uma flor com seis pétalas. Assim, com a abertura do compasso ajustada, tem-se o equivalente ao raio da tampa necessária para o fechamento exato da pipa.

Para os programas educativos do ensino primário italiano³⁰, os conceitos geométricos para a construção dessas figuras eram ministrados no segundo ciclo, não obrigatório, cursado por uma minoria dos agricultores italianos. Em face disso, reforça-se a ideia de que os conhecimentos geométricos realizados com compasso artesanal eram transmitidos como uma prática cultural além da sala de aula.

³⁰ D.T. Bertholdo, *Livros didáticos de aritmética na imigração italiana no RS*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2021.

A pipa construída pelo Sr. Frizon e seus familiares é oriunda de um processo artesanal, de formato abaulado, com aduelas encurvadas e de tamanhos irregulares, construída sem cálculos a partir de um molde que tem como única referência matemática formal a abertura do ângulo de um compasso artesanal. Muitas pipas foram construídas com essa técnica, pois vários museus da RCI/RS apresentam compassos artesanais e pipas de diferentes volumes e para diversos fins. Provavelmente as crianças aprendiam olhando os mais velhos construindo, medindo, ajustando, etc. Pipas maiores demandavam muitas mãos, o que tornava o trabalho coletivo. Constitui-se, sem dúvida, em uma prática cultural dos imigrantes italianos na região.

As ferramentas utilizadas em todas as etapas de preparo do barril também eram artesanais, construídas em madeiras e metais, conforme o entendimento e a necessidade do artesão. Alguns desses artefatos estão sendo analisados, mensurados e compreendidos com a finalidade de se construir uma narrativa que envolva a sua utilização e o saber matemático inerente.

Evidencia-se a construção de pipas como uma prática cultural comunitária, característica da cultura oral e tradicional, que pode ser compreendida e analisada pelo olhar da Etnomatemática, a qual, conforme D'Ambrosio³¹ «implica uma análise de como grupos de seres humanos geraram formas, estilos, artes e técnicas de fazer e de saber, de aprender e explicar, como lidam com situações e resolvem os problemas do seu cotidiano, do seu ambiente natural e sociocultural» e «focaliza as práticas matemáticas no cotidiano de profissionais, artesãos, do homem comum, da sociedade invisível».

Com a expansão de áreas de vinificação no Rio Grande do Sul e o surgimento de grandes cantinas no início do XX, houve necessidade de pipas e reservatórios maiores, o que demandou a contratação de profissionais tanoeiros. Esses profissionais eram os portugueses, reconhecidos como mestres nesse *métier* e são ativos até hoje em Portugal. Lopes³², em um concelho ao norte de Portugal, identifica 27 tanoarias ativas e elaborou um quadro das relações familiares entre os detentores do saber desse ofício e os membros da comunidade que transmitem os conhecimentos, e menciona as etapas da construção do barril e a presença do molde chamado «talha». Maiores pesquisas são necessárias para verificar a similaridade desse molde com a *sagma* italiana.

Há vários registros documentais da presença de tanoeiros portugueses na RCI. Um deles é o relato de Ernesto Bernardi³³, ao dizer que «os portugueses foram os primeiros tanoeiros que vieram aqui [...] foram eles que ensinaram

³¹ U. D'Ambrosio, *Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade*, «Revista de Estudos Avançados», vol. 32, n. 94, 2018, pp. 191-193.

³² I.A. Lopes, *Vergar pelo fogo, a arte da tanoara no concelho de Carrazeda de Ansiães*, «Revista Memória Rural», n. 3, Portugal, 2020.

³³ Entrevista de 75 minutos concedida à Anelise Cavagnolli, provavelmente em 1983, em Caxias do Sul. Depoimento registrado no AHJSA sob a identificação FG 031 e 032. Não constam idade nem filiação.

os colonos, os filhos de colonos [...] a fazer barris» e «o tanoeiro português já era um tanoeiro, um operário que tinha tradição como classe operária. Agora, os tanoeiros vindos da colônia, filhos de colonos, não tinha nenhuma tradição, inclusive, tinham toda aquela formação de pequeno camponês».

Essa informação me permite reforçar a característica particular da confecção das pipas por parte dos imigrantes italianos, de modo artesanal e próprio da sua tradição e da sua necessidade. Ademais, com o desenvolvimento da região, houve a aproximação com outras culturas e outros saberes pois Sennett nos lembra que «a fronteira é um limiar ativo»³⁴, onde podem ser desenvolvidas habilidades. Assim, no contexto do encontro, do limiar, observam-se trocas culturais e de aprendizagens, ou seja, houve um processo de transferência de saberes entre as culturas italianas e portuguesas no fazer artesão de construção de barris, o ofício da tanoaria, que precisa ser aprofundado e mais bem compreendido.

3. *Estudo da quarta*

O conhecimento do contexto da imigração é relevante para a compreensão dos processos de construção e de apropriação dos artefatos do fazer cotidiano. A necessidade, tanto na nova colônia como na península itálica, conduziu as adaptações. Uma delas é devida à dificuldade, pelo elevado valor e pela baixa oferta de aquisição de balanças, de os colonos pesarem e comercializarem seus produtos utilizando-se do sistema métrico decimal, já em vigor desde a metade do século XIX, tanto na Itália quanto no Brasil. A diversidade do sistema de medidas das diferentes regiões italianas, mencionada anteriormente, dificulta o entendimento de algumas equivalências.

Uma estratégia para contornar essa dificuldade foi a construção de objetos que permitissem realizar essa comparação. Em um trecho do livro das memórias da professora Alice Gasperin ela relata que

Também os cereais eram calculados e vendidos à medida. Diziam «quartas». Um saco continha oito medidas rasas. Uma quarta bem cheia pesava oito quilos. Lembro-me que tínhamos tal medida ou ‘quarta’. Era feita de madeira e de formato quadrado. A sua altura presumo que tinha a metade da largura e do comprimento. Tinha nos lados duas «orelhas», para poder levantá-la. Também, quando plantavam cereais, nunca se dizia ‘plantamos quatro quilos’, por exemplo. Dizia-se sempre, ‘plantamos tantas quartas de milho, feijão, trigo, etc.’³⁵

³⁴ *Ibid.*, p. 253.

³⁵ A. Gasperin, *Vão simhora: relato de imigrantes italianos da Colônia Dona Isabel do Rio Grande do Sul*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984, p. 33.

Pic. 4. Representação da *quarta*

Fonte: Battistel e Costa (1982, pp. 1380-1381)

Assim, evidencia-se no texto a existência de um objeto chamado *quarta*, cuja materialidade foi possível conhecer a partir do livro de Battistel e Costa³⁶ em que consta uma fotografia representativa, conforme a Figura 4.

Nota-se que o formato retangular confere com o descrito pela professora Alice. Além disso, há indicação do tamanho dessa *quarta*, quem era seu proprietário e o local em que foi fotografada. Com essa informação, percebe-se uma particularidade na relação de medidas estabelecida a partir dela, isto é, uma relação matemática de equivalência entre uma unidade antiga italiana, a massa de cereal comportada pelo recipiente e a unidade de área ocupada pelo plantio dessa quantidade:

$$1 \text{ quarta} = 7,5 \text{ kg de milho} = 110 \times 55 \text{ m}^2 = 6.050 \text{ m}^2$$

Com essa relação, o agricultor conseguia estabelecer parâmetros de cultivo e estimativas de produção e colheita. Acredita-se que essa relação variava conforme o cereal a ser cultivado, mantendo o formato da *quarta* como referência volumétrica.

As dimensões aproximadas de uma *quarta* também podem ser compreendidas pelo relato de Battistel e Costa³⁷ em que «uma *quarta* são 20 centímetros quadrados. Um saco de milho são oito *quartas*» e «para fazer um saco de trigo de 60 quilos são necessárias 8 *quartas*». Esses autores esclarecem que a *quarta* é uma medida de madeira, quadrada, com duas alças, usada para medir cereais.

³⁶ *Ibid.*, pp. 1380-1381.

³⁷ *Ibid.*, p. 782, 1382.

Aqui tem-se duas informações que necessitam de aprofundamento. A primeira informação de que a área de 20 centímetros quadrados da *quarta* não deixa claro que se trata da área superficial. Nesse caso, a medida da profundidade do objeto interfere na massa de grãos armazenados – haveria, então, algum padrão para compor essa terceira medida da *quarta*? A segunda informação de que um saco de milho corresponde a oito *quartas* da mesma forma que um saco de trigo, equivale dizer que a massa específica das duas substâncias é equivalente, o que se verifica através das informações técnica recentes sobre esses grãos³⁸.

O livro *Manuale dell'Agricoltore Moderno*³⁹ apresenta tabelas de conversão de unidades que relacionavam diferentes pesos e medidas italianas antigas e seus equivalentes ao sistema métrico decimal vigente à época no Brasil. A *quarta* romana é mencionada como unidade de área, sendo o seu correspondente de unidade, em sistema métrico decimal, o seguinte:

$$1000 \text{ m}^2 = 2 \text{ quartas e } 1/6 \text{ romane e } 4.621 \text{ m}^2 = 1 \text{ quarta}$$

Na análise conjunta das relações (1) e (2), oriundas de diferentes fontes documentais, percebe-se que enquanto na relação (1) a *quarta* é referenciada como 6.050 m², na (2) ela apresenta um valor 23% menor.

Uma terceira fonte documental para confronto dessa equivalência é o livro didático dos Irmãos das Escolas Cristãs⁴⁰, do qual elaborou-se o Quadro 1 com a origem e o fator de conversão das unidades identificadas como *quarta*.

Quadro 1. Comparação da antiga unidade quarta

REGIÃO	Unidade antiga	Unidade métrica
Roma	La quarta di 4 scorzi	4.621,08 m ²
Gênova	La quarta di 12 gambette	14,56 litros
Roma	La quarta di scorzi 5 ½	73,616 litros

Fonte: organização autoral (2022).

³⁸ Os grãos de milho amarelo para farinha possuem uma massa específica de 1.191 kg/m³ (Coelho *et alii*, *Propriedades Físicas de Diferentes Grãos de Milho*, in *Anais da VII Conferência Brasileira Pós-Colheita*, ABRAPOS, Londrina, Paraná, 2018) e os grãos de trigo possuem massa específica entre 1.089 a 1.252 kg/m³ (Dalla Martha, Leite, *Propriedades Físicas dos grãos de trigo mourisco durante a secagem*, cit.).

³⁹ O *Manuale dell'Agricoltore Moderno*, de autoria do padre Mariano Rossi, foi publicado em 1900 pela Typographia do Centro, Porto Alegre, Brasil. Apresenta 168 páginas escritas em italiano e teve como intento ajudar os agricultores da RCI no processo de transição para o Sistema Métrico decimal. Encontra-se no AHJSA com o número de classificação 1189.

⁴⁰ Trata-se da obra *Lezioni Popolari sul Sistema Metrico*, que possui em suas páginas um *ragguaglio* de medidas antigas. Publicada em 1849 pelos Irmãos das Escolas Cristãs, foi amplamente distribuída nas escolas primárias italianas pelo Ministério da Agricultura e do Comércio para a difusão do novo sistema de pesos e medidas nos estados régios da Itália.

Duas conclusões preliminares são possíveis baseadas nesse quadro: a primeira é a de que a terceira fonte documental concorda com a equação (2) e a segunda, há uma possível relação entre área e volume devido à presença da unidade de medida ‘litro’. Ambas precisam da materialidade de alguma *quarta* para compreender essas diferenças e semelhanças.

Considerações finais

Pela análise, ainda preliminar, de dois objetos da prática cotidiana do imigrante italiano no RS é possível retomar a tríade de Sennett para compreender a relação peculiar construída pelo artesão (construtor de pipas e construtor de *quartas*), pela comunidade e famílias envolvidas na construção desses objetos e pela escola com suas práticas de ensino, muitas com livros didáticos italianos para o ensino de aritmética. Essa relação possibilita compreender o estabelecimento de um conjunto de regras e habilidades matemáticas, adaptadas e movimentadas no ambiente da nova colônia brasileira, e transmitidas de geração a geração no cotidiano.

As regras e habilidades que definem a cultura de uma arte ou ofício e que são transmitidas, nem sempre – ou não somente – o fazem pela via escolar. A sociedade e suas microestruturas familiares ou contextuais transmitiram à escola, a partir de seus âmbitos específicos, práticas empíricas de cultura⁴¹, muitas das quais passaram a fazer parte do repertório de ações que constituem as tramas do ensino e do modo de aprendizagem.

A perspectiva futura deste trabalho é compreender, a partir dessas materialidades, como os saberes aritméticos estiveram entrelaçados com as práticas de ensino dos imigrantes, tanto na Itália como no Brasil. Ao modo indicário de Ginzburg, outras materialidades além das que envolvam pipas e *quartas*, como as tranças em palhas de trigo com suas cores e traçados geométricos (*dressa*) e as rodas de madeiras para movimentação da água nos moinhos, podem vir a compor essa análise.

Documentos e objetos de arquivos etnográficos devem compor a análise para verificar se os saberes matemáticos necessários à confecção dos objetos de trabalho agrícola existiam antes da migração para o Brasil. A busca por relatos orais que orientam sobre esses saberes será de grande valia para a compreensão do processo matemático de sua construção.

A análise de livros didáticos de aritmética utilizados na Itália na segunda metade do século XIX permite compreender quais saberes eram destinados a serem transmitidos pelas escolas. Embora o livro, por si só, não represente o

⁴¹ A. Escolano Benito, *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*, Campinas, Editora Alínea, 2017.

que efetivamente é ministrado numa sala de aula, ele nos dá indício do que se considerava a matemática formal escolar. Escolano Benito⁴² afirma que o valor da prática, aliada aos estudos etnográficos, permite extrapolar essa compreensão, pois «as próprias comunidades nas quais esses docentes exerciam sua profissão trasladaram para a escola formas de ensino/aprendizagem que encontram suas raízes em uma pedagogia vernácula, de tipo popular e de longa vivência». Os professores e as escolas primárias italianas, bem como as escolas étnicas da região colonial italiana, adotaram muitas dessas práticas pois viviam nas comunidades e participavam da vida cotidiana. Especificamente com relação aos saberes matemáticos, entre aqueles ensinados e aprendidos na escola e aqueles construídos no cotidiano, tem-se uma diversidade de possibilidades que desafiam e nos impulsionam a continuar aprofundando e pensando a complexidade dessa linha de estudos.

⁴² *Ibid.*, p. 108.

Imagens de escola nos livros didáticos e fotografias do começo do século XX

Marcia de Paula Gregorio Razzini
FAPESP
São Paulo (Brazil)
marcia.razzini@gmail.com

School images in textbooks and photographs from the beginning of the 20th century

ABSTRACT: The article deals with the modernization of primary school in São Paulo, with the emergence of the School Group model in the cities, as opposed to the old model, the Isolated School, in force in the countryside. School buildings and textbooks are taken as memory spaces that, when examined together with other materials and discourses, tend to outline images and representations of school, shared by the community. At the beginning of the 20th century, schooling was considered important by the government of São Paulo to measure the degree of progress and civilization of countries, putting into practice a modernization project, not only in new school buildings, but also in materials and teaching methods. In photographs and prints that circulated in textbooks at the time, an attempt is made to scrutinize which school images were most desirable and remained in that period.

EET/TEE KEYWORDS: History of public education; Textbook history; School pictures; Brazil; XX Century.

Para Aníbal Bragança
in memoriam

Introdução

Livros, cadernos, instrumentos de escrita, móveis, aparelhos, objetos, cartazes, mapas, revistas de ensino, currículos e documentos que circularam na escola são fontes importantes para a contextualização de práticas escolares do passado e do presente, pois são também «espaços de memória»¹, que refletem

¹ A. Escolano Benito, *El libro escolar como espacio de memoria*, in G. Ossenbach, M. Somoza (edd.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em America Latina*,

e representam, materialmente, tanto a cultura escolar de cada época, quanto a sociedade que os produziu e os utilizou.

As práticas escolares expressam o cotidiano das estratégias de ensino-aprendizagem, mostrando o funcionamento da escola por dentro, por isso, conforme D. Julia, são determinantes do conceito de «cultura escolar»², considerada como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)³.

A cultura escolar, por sua vez, é parte do processo de industrialização das sociedades capitalistas ocidentais, notadamente a ascensão da burguesia e a constituição dos estados nacionais, articulando-se com o sentimento moderno de infância e de escolaridade⁴, em curso desde o século XVII, e com o movimento de estatização e laicização da escola, no século XIX, através da desigual porém efetiva expansão da alfabetização e da educação primária, sobretudo nos centros urbanos⁵.

A cultura escolar se articula ainda com a expansão do público leitor⁶ e a ascensão de novos gêneros literários⁷, a partir do século XVIII, com o aumento da demanda de leitura e escrita e com as inovações tecnológicas do século XIX, em consequência da própria industrialização e do desenvolvimento do comércio, além da expansão dos meios de comunicação, sobretudo da imprensa e dos correios. A aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se sinônimo de escolarização, daí também o tratamento privilegiado que receberam os livros de alfabetização e de leitura graduada neste artigo.

Da perspectiva da história da educação, os livros didáticos de certo período podem ser tomados como pequenos cacos de memória que, ao serem examinados em conjunto com outros materiais e discursos, podem delinear imagens mais abrangentes, isto é, representações de escola compartilhadas por uma determinada coletividade. E, tal como o estudioso que tenta reconstituir o desenho de um mosaico romano, formado de inúmeras tesselas, este artigo procura recompor imagens de escola, por meio de fotografias, textos e figuras dos livros didáticos que circularam na escola pública primária do Estado de

Madrid, UNED, 2001, p. 38.

² D. Julia, *A cultura escolar como objeto histórico*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 1, 2001, pp. 9-43.

³ *Ibid.*, pp. 10-11.

⁴ Ph. Ariès. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973.

⁵ M.A. Manacorda, *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez, 2002.

⁶ M. Lyons, *Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários*, in R. Chartier, G. Cavallo (edd.) *História da leitura no mundo ocidental*, São Paulo, Ática, 2002, pp. 165-202.

⁷ I. Watt, *A ascensão do romance*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

São Paulo, entre 1890 e o início do século XX. Trata-se, no entanto, de uma exploração inicial, a partir de estudos anteriores, sobre a história do livro, da leitura e das edições escolares em São Paulo, desenvolvidos nos últimos vinte anos, no âmbito de pesquisas individuais, em 2005⁸ e em 2007⁹, incluídas em projeto coletivo¹⁰, e de pesquisas para participação em exposições físicas e virtuais, de livros e objetos escolares, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹¹, entre 2001-2004, e à Academia Brasileira de Letras, em 2009¹².

1. *Fotografia de prédios escolares: uma chave de leitura*

De maneira geral, no último quarto do século XIX, a escola primária de algumas regiões da Europa e América conheceu uma expansão sem precedentes, período considerado por alguns autores como o da universalização da educação popular, criando grandes demandas para a indústria e o comércio, de produtos cada vez mais adaptados ao uso escolar. A escolarização, logo transformada em estatística de alfabetização¹³, tornou-se também o índice para medir o grau de progresso dos países, entrando na pauta de preocupações dos governos, sobretudo daqueles que almejavam fazer parte do concerto das nações civilizadas.

⁸ M.P.G. Razzini, *Livro didático e expansão da escola pública elementar em São Paulo (1889-1920): a Livraria Francisco Alves*, Pós-Doutorado, Faculdade de Educação, Departamento de História e Historiografia da Educação (Supervisor: Maria Lucia Hilsdorf), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

⁹ M.P.G. Razzini, *Produção de livros didáticos e expansão da escola elementar em São Paulo: a Tipografia Siqueira e a Editora Melhoramentos*, Pós-doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (Supervisor: Kazumi Munakata), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007, <<https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/66022/producao-de-livros-didaticos-e-expansao-escolar-em-sao-paulo-1889-1930/>> (último acesso: 24.11.2022).

¹⁰ *Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos*, <<https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/1098/educacao-e-memoria-organizacao-de-acervos-de-livros-didaticos/>> (último acesso: 24.11.2022); *Banco de dados LIVRES – Livros didáticos brasileiros*, <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/historico.html>> (último acesso: 24.11.2022).

¹¹ *Memorial da Educação*, exposição *A escola pública e o saber, Livros* <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_1.php?t=001>, (último acesso: 24.11.2022); *A escola pública e o saber, Objetos* <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_1.php?t=001>, (último acesso: 24.11.2022).

¹² *Exposição Francisco Alves*, <<https://www.academia.org.br/eventos/exposicao-francisco-alves>> (último acesso: 24.11.2022).

¹³ F. Furet, J. Ozouf (edd.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Ed. de Minuit, 1977; A. Escolano Benito (ed.), *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*, Madrid, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Pirâmide, 1992; R. Fernandes, *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras*, Porto, Porto Editora, 1994.

Ligada ao processo da revolução industrial, a expansão dos sistemas nacionais de educação no século XIX, sobretudo o desenvolvimento da instrução elementar para o povo, leiga, obrigatória e até gratuita, criaria modelos educacionais inovadores e, conseqüentemente, exigiria novas demandas de material didático e formação especializada de docentes e administradores.

Esse movimento ficaria patente nas Exposições Universais, cuja primeira foi realizada em Londres, em 1851. Tais eventos grandiosos¹⁴, além de manifestarem o crescimento das relações internacionais, funcionavam como «vitrines do progresso»¹⁵ e termômetro do que o século XIX entendia como modernidade e civilização, conceitos caros ao jogo de poder das nações industrializadas. Funcionavam também como meio eficaz de propaganda e venda de ideias e produtos, quase sempre relacionados com invenções e avanços tecnológicos. «Apresentando um verdadeiro inventário do engenho humano do seu tempo, as exposições teriam a função didático-pedagógica de instruir visitantes, prestando-lhes as mais diversas informações sobre os objetos expostos»¹⁶. A fotografia e sua reprodução copiosa em canais diversificados, graças às novas técnicas de impressão, prestaram aos expositores e seus respectivos países um serviço de propaganda inigualável, seja prolongando aquela atmosfera de modernidade e progresso, na imaginação das massas que visitavam as Exposições Universais, seja ampliando e fixando cenas na imaginação da população em geral, que só tomava conhecimento desses eventos através das imagens.

Considerada ícone do progresso, a educação passou a ser objeto de interesse e tema recorrente nessas exposições. A ideia de escola moderna, representada por imagens de prédios arejados e bem iluminados e por fotografias de salas de aula em que alunos e professores encenavam de modo simultâneo a aplicação do método intuitivo, utilizando materiais didáticos produzidos pela indústria com as mais avançadas técnicas, tornou-se mercadoria simbólica valiosa. Nos pavilhões de cada país, como um microcosmo do que podia representar uma educação nacional avançada, podiam ser vistos móveis, livros, mapas, cartazes coloridos, fotografias¹⁷, instrumentos de laboratório, trabalhos de alunos, entre outros materiais escolares, os quais eram avaliados e alguns premiados, por um «corpo de jurados internacional»¹⁸. Se por um lado a competição pelo reconhecimento acirrava a concorrência entre fabricantes e

¹⁴ *Au Bonheur des Dames: les expositions universelles* <<http://classes.bnf.fr/bonheurdesdames/albums/industrie/index.htm>> (último acesso: 01.12.2022); *Les Expositions Universelles à Paris* <<http://expositions.bnf.fr/universelles/index.htm>> (último acesso: 01.12.2022).

¹⁵ S.J. Pesavento, *Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX*, São Paulo, Hucitec, 1997, p. 44.

¹⁶ *Ibid.*, p. 45.

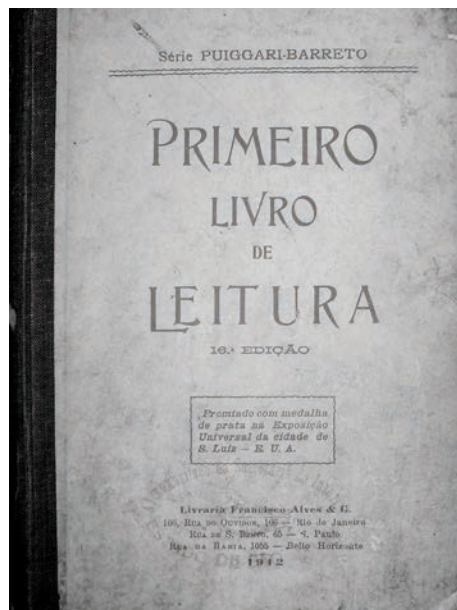
¹⁷ *Leçon d'écriture*, Exposition Universelle de Paris, 1900, Musée National de L'Éducation, INRP, <http://www.inrp.fr/images/musee/expo/ecriture_grand.jpg> (último acesso: 02.12.2022).

¹⁸ M. Kuhlmann Jr., *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001, pp. 25-26.

nações, pondo à mostra o conflito de interesses políticos e econômicos, por outro lado, as exposições universais e nacionais punham em evidência os mais inovadores materiais pedagógicos e suas práticas, incentivando a organização de eventos similares nacionais. Muitos desses artefatos apresentados nas mostras internacionais e nacionais foram aproveitados para compor acervos de «museus pedagógicos»¹⁹, com o objetivo de popularizar e consolidar o «novo modelo de educação»²⁰, sobretudo entre os professores. Em 1883, por exemplo, foi organizada a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, que contou com participantes nacionais e estrangeiros, sendo organizado um museu pedagógico com os materiais expostos, que deu origem ao «Pedagogium»²¹, inaugurado no alvorecer da República, em 1890.

Verifica-se que os livros e materiais escolares que recebiam medalhas e menções honrosas nas Exposições Universais e nas exposições locais usavam o prêmio como chancela de qualidade e argumento de autoridade para venda, informação que era exibida como troféu, nas capas e folhas de rosto dos próprios livros didáticos, e vinha bem destacada nos catálogos das editoras.

Hoje, por meio dos sites de museus escolares espalhados pela Europa e pelas Américas, que reúnem e preservam livros, gravuras, fotografias, móveis e objetos de ensino usados no passado, é possível constatar pelas imagens e informações oferecidas o quanto esse modelo de escola moderna se alastrou pelo ocidente, num movimento de internacionalização.



Pic. 1. R. [Romão] Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, *Primeiro livro de leitura*, 16 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1912, capa. (foto e acervo da autora)

¹⁹ M. Kuhlmann Jr., *O Pedagogium: sua criação e finalidades*, in A.C.V. Mignot (ed.), *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*, Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013, pp. 25-42; Z. R. Possamai, *Museus Pedagógicos Nacionais: Brasil e França, século XIX*, «Museologia & Interdisciplinaridade», vol. 8, n. 16, 2019, pp. 69-87, <<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/27225/24164>> (último acesso: 12.12.2022).

²⁰ M.P.G. Razzini, *Acervos e pesquisas em história da educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital*, «História da Educação», ASPHE-FaE-UFPel, vol. 12, n. 25, 2008, pp. 131-151.

²¹ A.C.V. Mignot (ed.), *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*, Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013.

Nesse contexto, «os manuais e livros de leitura adquirem notoriedade por sua ampla difusão e representam um marco no acesso à educação elementar»²², que se desenvolveu bastante na Europa e América, sobretudo no último quarto do século XIX. O crescimento do mercado de livros escolares deve ser encarado como parte das condições de infraestrutura física e cultural criadas para a consolidação dos sistemas nacionais de educação pública.

O aumento expressivo da produção de livros didáticos foi decisivo para o crescimento da produção editorial, como mostrou o estudo de J.Y. Mollier, sobre Louis Hachette²³. A difusão do livro europeu, inclusive do livro escolar, cruzaria o oceano²⁴, impulsionada pela circulação de ideias e de mercadorias, seja nas exportações, traduções e adaptações, seja nas validações das exposições universais e publicações especializadas, seja ainda na fundação de editoras por imigrantes europeus, como Garnier, Laemmert, Francisco Alves, no Rio de Janeiro, Garraux, Francisco Alves, FTD-Siqueira e Weiszflog, em São Paulo.

Ao contrário de alguns governos europeus e latino-americanos, que unificaram seus sistemas de ensino elementar com uma legislação nacional, no Brasil, a instrução pública não se desenvolveu de modo centralizado. O ensino primário ficou a cargo das Províncias, durante o Império (1822-1889), e passou aos Estados após a Proclamação da República (1889), permanecendo assim até 1930, quando foi criado o Ministério da Educação. Deste modo, embora houvesse alguma legislação federal, o ensino elementar esteve quase sempre sujeito às leis, vicissitudes políticas e recursos orçamentários de cada unidade provincial ou estadual, constituindo sistemas de ensino distintos, num país de dimensões enormes, hoje, com mais de 8 milhões e meio de quilômetros quadrados. Tal descentralização torna ainda mais importante o estudo das editoras de obras escolares, uma vez que suas publicações de maior alcance, com maior circulação, mais edições e tiragens, indicam alguma uniformização de conteúdos e de práticas escolares, em diferentes regiões do país.

Do ponto de vista da produção, essa descentralização era particularmente desafiadora e trabalhosa para as editoras, pois os livros escolares tinham que ser submetidos ao exame de cada governo, das províncias ou estados, para serem aprovados e/ou adotados em cada sistema público de ensino elementar. Por isso, os editores precisavam estabelecer contato e ter boas relações com as autoridades de cada região, com seus prepostos e agentes culturais, encarregados da avaliação e aprovação das obras didáticas. Capilarizado, o *lobby* dos editores tinha que ser hábil, pragmático e dirigido aos sistemas de ensino mais desenvolvidos.

²² G. Carbone, *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 14.

²³ J.Y. Mollier, *Louis Hachette (1800-1864): le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999.

²⁴ L. Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, São Paulo, T.A. Queiroz-Edusp, 1985; G. Ossenbach, M. Somoza (edd.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en America Latina*, Madrid, UNED, 2001.

Ao mesmo tempo, as grandes dificuldades para a fabricação do livro no Brasil²⁵, a proibição da implantação da imprensa²⁶, o atraso tecnológico, a fuga da família real portuguesa²⁷ da invasão napoleônica e sua instalação e permanência no Rio de Janeiro²⁸ e a dependência da importação, entre outros fatores, fizeram com que houvesse maior desenvolvimento da indústria de livros escolares no Rio de Janeiro, capital do Brasil até 1960, e, a partir de 1890, em São Paulo²⁹, concentrando mais editoras de livros escolares em ambas cidades, a exemplo do que ocorreu na Espanha, com maior concentração de editoras em Madri e Barcelona³⁰.

Verifica-se, no final do século XIX e começo do XX, maior desenvolvimento da educação pública nas regiões mais urbanizadas, sobretudo naquelas voltadas para a exportação de produtos agrícolas e apoiadas por ferrovias e portos, como foi o caso de São Paulo, exportador de café, o primeiro a colocar em prática um projeto de modernização da educação popular para todo o estado, a partir de 1890, implantando o modelo do Grupo Escolar, que reunia em um único prédio várias salas de aula, com alas separadas, uma para meninos e outra para meninas. Com esse propósito, o governo reformulou a Escola Normal da capital e anexou-lhe a Escola Modelo primária, abrigando-as em suntuoso edifício, inaugurado em 1894, na Praça da República³¹. Dois anos depois, foi instalado o Jardim da Infância modelo, em prédio contíguo³².

Projetados por arquitetos renomados, especificamente para o funcionamento de escolas, e construídos com material nobre importado, seguindo preceitos médico-higienistas, os novos prédios surgiram na paisagem urbana das cidades paulistas como «templos de saber»³³. Essa escola moderna foi erguida como «signo do ‘progresso’ que a instauração do novo regime anunciava.

²⁵ Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, cit.

²⁶ C. Rizzini, *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822, com um breve estudo geral sobre a informação*, ed. fac-similar, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

²⁷ L.M. Schwarcz, *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

²⁸ M. Abreu, *Os caminhos dos livros*, Campinas, Mercado de Letras-ALB, São Paulo, FAPESP, 2003.

²⁹ M.P.G. Razzini, *São Paulo: cidade dos livros escolares*, in A. Bragança, M. Abreu (edd.), *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, Unesp, 2010, pp. 101-120.

³⁰ A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, Vol.1; Id., *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la postguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, Vol. 2.

³¹ F. Manuel, [*Estado de São Paulo*], Escola Normal e Praça da República, 1906, Foto 18, <http://acervo.bn.digital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=58110> (último acesso: 07.12.2022).

³² G. Gaensly, *Lembrança de São Paulo*, Jardim da Infância, 1902, Foto 22, <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon325123_1045448/icon1045421.jpg> (último acesso: 07.12.2022).

³³ R.F. Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora Unesp, 1998.

Na monumentalidade dos seus edifícios, ela deveria fazer ver a República inaugurada»³⁴.

A montagem cenográfica de prédios³⁵ e de atividades escolares circularam em fotografias e cartões-postais³⁶, produtos culturais de ponta na época, que forneciam a noção de beleza e modernidade, tão desejáveis ao projeto republicano para a instrução pública, projeto irradiado a partir da Escola Normal, na Praça da República.

Praça e edifício formam um conjunto urbanístico e arquitetônico grandioso destinado a impressionar a imaginação de seus contemporâneos. Para os republicanos paulistas, o local representa o triunfo da República e a derrota da confusão do caos e, ao mesmo tempo, o monumento que perpetua os ideais vitoriosos de uma época histórica³⁷.

Por isso, as imagens do prédio da Escola Normal e Escolas Anexas foram as mais difundidas, seja porque serviam de modelo para as escolas vindouras, seja porque as reformas eram operadas por professores e administradores, a partir da Escola Normal da capital.

Apenas um ano após a inauguração do novo edifício, o governo paulista financiou a realização do *Album Fotografico da Escola Normal 1895*, com 36 fotografias, atribuídas a Pierre Doumet³⁸, que tinha montado em terreno público, na Serra da Cantareira, um «atelier photographico»³⁹, com a permissão da Secretaria da Agricultura. Mais da metade das fotografias desse *Album* de 1895 (19 fotografias) mostram as instalações do edifício da Escola Normal e das Escolas Anexas, duas fotos trazem os professores [da Escola Normal], uma foto parece retratar as alunas do curso normal, enquanto outras dez exibem as turmas de alunos e de alunas do ensino primário, cada uma com seu professor ou professora. Os exercícios físicos aparecem em duas fotografias, uma de cada seção, feminina e masculina, outras duas fotos mostram os exercícios de tiro dos meninos.

³⁴ M.M.C. Carvalho, *A República, a escola e os perigos do alfabeto*, in M.L. Coelho, D.G. Vidal (edd.), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*, São Paulo, Edusp, 2002, p. 203.

³⁵ Cartões Postais de São Paulo (1900-1940), *Brazil - E. de S.Paulo* No. 35. *Piracicaba, Grupo Escolar "Rio Branco"*, <<https://www.docvirt.com/docreader.net/fotos/867>> (último acesso: 23.11.2022).

³⁶ Cartões Postais de São Paulo (1900-1940), *Brésil - São Paulo, Une Ecole modèle - Goûter des écoliers*, <<https://www.docvirt.com/docreader.net/fotos/885>> (último acesso: 23.11.2022).

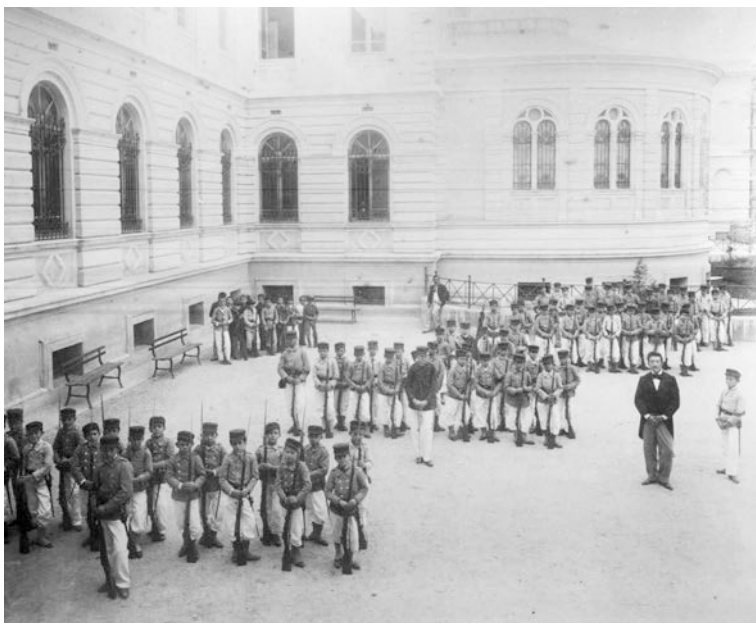
³⁷ C. Monarcha, *Escola normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Campinas, Editora da Unicamp, 1999, p. 188.

³⁸ R.D. Abdala, *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*, Tese de Doutorado, Departamento de História e Historiografia da Educação (Supervisor: Diana Vidal), Universidade de São Paulo, 2013, pp. 237-240. <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113939/pt-br.php>> (último acesso: 05.12.2022).

³⁹ *Diário Oficial*, São Paulo, 11/04/1894, p. 9859, coluna 2; *Correio Paulistano*, São Paulo, ed. 11.385, 26/09/1894, p. 2, coluna 1, <http://memoria.bn.br/pdf/090972/per090972_1894_11385.pdf> (último acesso: 01.12.2022).



Pic. 2. P. Doumet, *Album Fotografico da Escola Normal 1895*, sala de aula, [p. 9]. (Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos / CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP)



Pic. 3. P. Doumet, *Album Fotografico da Escola Normal 1895*, exercício de tiro, [p. 34]. (Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos / CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP)

No final desse ano, a «abertura da exposição dos trabalhos dos alunos e alunas das Escolas Normal e Modelo»⁴⁰ contou com a presença do presidente do estado e secretario do interior, os quais, conforme a elogiosa notícia do jornal *O Estado de S. Paulo*, deixaram escrito no «album dos visitantes», o seguinte:

A exposição dos trabalhos escolares deste estabelecimento é mais uma prova de que vae elle sahir victorioso elevando assim os seus credits e prestigiando os intuitos e os esforços da administração do Estado. São Paulo, 22 de novembro de 1895. Bernardino de Campos». A exposição da Escola Normal é a mais eloquente demonstração dos methodos do Ensino e do systema de aplicação adoptados, neste instituto; é um atestado assombroso do trabalho de mestres e discipulos; é affirmação do triumpho surprehendente dos horizontes novos, abertos pela Republica! Alfredo Pujol⁴¹.

No relatório de 1896, apresentado pelo director, constam três plantas baixas do edificio da Escola Normal, identificando os três andares: o «Pavimento inferior», onde ficavam as oficinas de trabalhos de marcenaria e modelagem, depósito de armas, laboratórios e banheiros; o «Primeiro Pavimento», onde estavam localizadas as salas de aula da «Escola Modelo Preliminar» e anos iniciais da «Escola Complementar», sala de professores, gabinetes de física e química, anfiteatro, biblioteca, depósitos e banheiros; e o «Pavimento superior», onde estavam dispostas as salas de aula da «Escola Normal» e anos finais da «Escola Complementar», banheiros, museus, sala de professores, sala do director e salão nobre, onde eram realizadas as reuniões da congregação docente e eventos⁴².

Por meio de imagens e discursos, reiteradamente reproduzidos em diferentes canais, vai surgindo uma Escola Normal personificada, tal qual um personagem com um *ethos* capaz de liderar e modelar as reformas necessárias para o estado paulista atingir os avanços educacionais almejados e entrar na modernidade do século XX. Na camada mais profunda das representações coletivas, a fotografia prestou um serviço inestimável ao projeto educacional dos republicanos, permitindo que o novo regime estabelecesse uma relação metonímica autor-obra com essa nova fase da Escola Normal, o que talvez explique a grande quantidade de fotografias de que ela foi alvo.

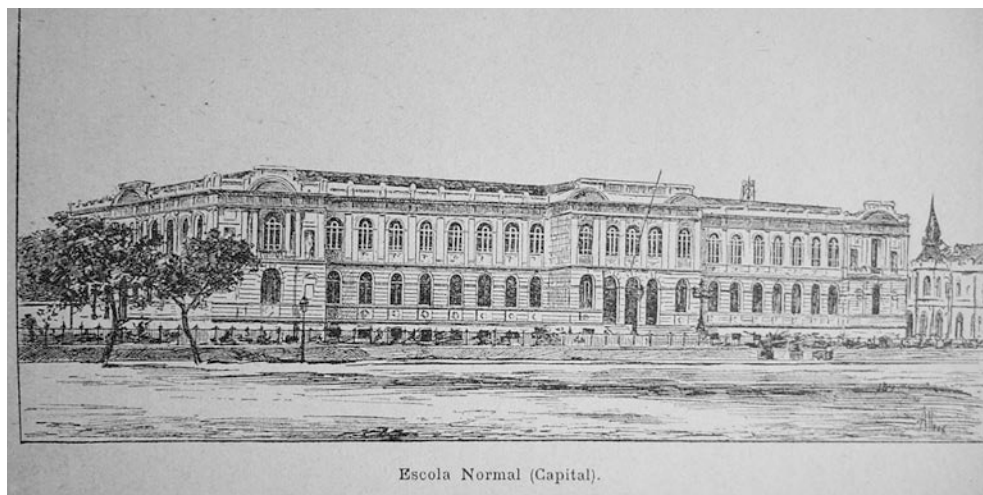
G. Gaensly, fotógrafo suíço radicado em São Paulo, produziu muitas imagens da cidade, em diferentes épocas⁴³. Suas fotografias ficaram famosas em cartões-

⁴⁰ Escola Normal, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ed. 6.227, 23/11/1895, p. 1, colunas 2-3, <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/18951123-6227-nac-0001-999-1-not/tela/fullscreen>> (último acesso: 01.12.2022).

⁴¹ *Ibid.*

⁴² G. Prestes, *Relatorio da Escola Normal apresentado ao sr. Dr. Alfredo Pujol M.D. Secretario dos Negocios do Interior pelo director Gabriel Prestes*, São Paulo, Typographia do «Diario Official», 1896, pp. 95-97.

⁴³ Wilhelm Gaensly abrigou seu nome para Guilherme e assinava seus trabalhos como G. Gaensly. *Cartões Postais de São Paulo (1900-1940)*, G. Gaensly, Estação da Luz S. P. R. I., <<https://>



Pic. 4. T. do Amaral, *O Estado de São Paulo*, Ensino Cívico, Rio de Janeiro, Alves & Cia Editores, 1896, p. 82. (foto da autora, acervo LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

postais⁴⁴ e foram fartamente reproduzidas⁴⁵ em publicações oficiais, jornais, revistas⁴⁶. Seu álbum *Lembrança de São Paulo*, de 1902, retrata três edifícios escolares: o da Escola Normal⁴⁷, do Jardim da Infância⁴⁸ e da Escola Prudente de Moraes⁴⁹. Muitas fotos de Guilherme Gaensly foram reproduzidas em livros didáticos, tais como nos *Elementos de Chorographia do Brasil* e na *Geographia elementar*⁵⁰.

www.docvirt.com/docreader.net/fotos/848> (último acesso: 01.12.2022); G. Gaensly, São Paulo - Colheita de café, <<https://www.docvirt.com/docreader.net/fotos/858>> (último acesso: 01.12.2022).

⁴⁴ G. Gaensly, Coleção *Serie B No. 12*, São Paulo – Escola Normal, <<https://sampaistorica.files.wordpress.com/2015/07/sc3a9rie-b-n-12-escola-normal-guilherme-gaensly-dcp.jpg>> (último acesso: 01.12.2022).

⁴⁵ G. Gaensly, *São Paulo*, Escola Normal, 1900, <<https://www.docvirt.com/DocReader.Net/FOTOS/671>> (último acesso: 12.12.2022).

⁴⁶ G. Gaensly, *Catálogo da coleção de fotografias Guilherme Gaensly*, Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1911, <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/iconografico/guilherme_gaensly> (último acesso: 12.12.2022).

⁴⁷ G. Gaensly, *Lembrança de São Paulo*, Escola Normal, 1902, Foto 21, <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon325123_1045448/icon1045420.jpg> (último acesso: 23.11.2022).

⁴⁸ Gaensly, *Lembrança de São Paulo*, cit.

⁴⁹ G. Gaensly, *Lembrança de São Paulo*, Escola Prudente de Moraes, 1902, Foto 23, <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon325123_1045448/icon1045422.jpg> (último acesso: 23.11.2022).

⁵⁰ H. Martins, *Elementos de Chorographia do Brasil*, 8 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves,

Há muita semelhança entre a fotografia da Escola Normal, feita por G. Gaensly em 1900⁵¹, e a gravura publicada quatro anos antes, no livro para o «Ensino Civico», intitulado *O Estado de São Paulo*, de T. Amaral⁵², o que levanta a hipótese de que tais trabalhos fossem contemporâneos e que a gravura do livro de Amaral pode ter sido feita a partir da fotografia de Gaensly.

No começo do século XX, a Exposição Nacional do Rio de Janeiro⁵³, em comemoração do centenário da abertura dos portos, por D. João VI, logo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, iria movimentar os ânimos dos estados, num torneio de produtos, processos, imagens e eventos, para celebrar o país moderno e mostrar «que o *Brasil pitoresco* era coisa do passado»⁵⁴.

Em 1907, deu-se a preparação do estado de São Paulo para participar da Exposição Nacional do Rio de Janeiro. Em reunião realizada na Sociedade Paulista de Agricultura foram eleitas as comissões preparatórias. A comissão seccional de «Educação» ficou a cargo do «Dr. Gustavo de Godoy, dr. Carlos Reis, dr. Oscar Thompson e dr. Horace M. Lane»⁵⁵, todos envolvidos com o ensino paulista. O presidente da reunião anunciava os objetivos e desafios que estavam em jogo:

Tomando a presidencia o dr. Siqueira Campos, expoz os fins da reunião e fez um appello aos sentimentos de patriotismo de todos os socios para corresponder a Sociedade dignamente á honrosa incumbencia lhe fôra dada pelo governo do Estado. Só com a collaboração de todas as dedicações poderia o Estado de S. Paulo se poder representar na altura de seu adeantamento, comparecendo á Exposição Nacional com a mais eloquente demonstração de todas as suas forças, de todos os seus recursos»⁵⁶.

A poderosa Sociedade Paulista de Agricultura e as comissões preparatórias atenderam aos propósitos mencionados na reunião e a participação de São Paulo foi um sucesso grandiloquente: seu pavilhão era o maior, o mais luxuoso e também o mais procurado pelo público que visitou a Exposição Nacional de 1908⁵⁷.

1910; A. Thiré, *Geographia elementar compendiada para uso das escolas primarias*, 11 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1913, pp. 80-95.

⁵¹ Gaensly, *São Paulo*, cit.

⁵² T. Amaral, *O Estado de São Paulo*, Rio de Janeiro, Alves & Cia. Editores, 1896, p. 82.

⁵³ Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Brasileira Fotográfica, *A Exposição Nacional de 1908 na Coleção Família Passos*, 05.04.2018, Última atualização: Setembro, 16, 2021, <<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=11621>>, (último acesso: 12.12.2022).

⁵⁴ M.E.L. Borges, *Representações do Brasil moderno para ler, ver e ouvir no circuito dos Museus Comerciais Europeus, 1906 a 1908*, «História», vol. 26, n. 2, pp. 92-117, <<https://www.scielo.br/j/his/a/RfGzVRLjFMTRkbC3qFSbMNF/?format=pdf&lang=pt>> (último acesso: 13.12.2022).

⁵⁵ *Exposição Nacional de 1908, Correio Paulistano*, São Paulo, ed. 15.902, 20.11.1907, p. 1, colunas 6-7, <http://memoria.bn.br/pdf/090972/per090972_1907_15902.pdf> (último acesso: 13.12.2022).

⁵⁶ *Ibid.*, p. 1, coluna 6.

⁵⁷ Museu Histórico Nacional, *Pavilhões de Minas Gerais e São Paulo*, <<https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/6-34-045-754-pavilhoes-de-minas-gerais-e-sao-paulo>> (último acesso:

Quanto aos esforços para dar publicidade aos avanços do ensino paulista na Exposição Nacional, o governo financiou duas publicações importantes: encomendou com G. Gaensly a realização de um *Album da Escola Normal*, desta vez com 84 fotografias⁵⁸, que privilegiam a ação de alunos e professores nas aulas de ginástica, leitura, escrita, aritmética, trabalhos manuais, assim como o intervalo de descanso e a hora da saída. A Inspectoria Geral do Ensino organizou a publicação do primeiro *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, que oferece em suas 430 páginas informações sobre as escolas, incluindo 67 fotografias, estatística escolar, metodologia e processos didáticos⁵⁹.

De fato, nas primeiras décadas do século XX, o governo paulista expandiu o modelo do Grupo Escolar: se, em 1908, já existiam 80 Grupos Escolares no estado, 18 na capital e 62 no interior⁶⁰. Dez anos depois, os Grupos Escolares já somavam 176, sendo 30 na capital e 146 nas cidades do interior⁶¹. Para implantar a nova organização escolar, inspirada em métodos de ensino europeus e norte-americanos, era preciso também formar os professores e profissionalizar a carreira docente. Para isso, foram inauguradas mais nove escolas normais, entre 1895 e 1917, que ofereciam a formação básica docente, nas Escolas Complementares, estudo que podia prosseguir e aprofundar no Curso Normal Secundário, oferecido em três escolas normais.

Os dados levantados sempre confirmam a ampliação deste modelo escolar na rede estadual de ensino, quer seja no aumento geral de prédios, alunos e professores, quer seja na crescente concentração das matrículas nos Grupos Escolares.

Porém, a Escola Isolada continuou a existir, sobretudo na zona rural e em lugares com poucos habitantes (chamada atualmente de escola multisseriada), modelo antigo de escola primária que, geralmente, resumia-se a uma sala de aula, incrustada na casa do professor ou subvencionada pelo governo, arranjada em pequenas turmas de alunos, de diferentes idades e de diferentes níveis de aprendizagem, situação que os republicanos queriam mudar com o modelo do Grupo Escolar. A sobrevivência da Escola Isolada, sobretudo num país agrícola como o Brasil, talvez explique, em parte, a permanência de cartilhas e livros de leitura concebidos nos moldes antigos, sobrevivendo longos anos no ensino.

Mas nem só de arquitetura escolar vivia a nova proposta de ensino para o estado de São Paulo, que operou mudanças em todos os níveis: na organização

14.12.2022).

⁵⁸ Arquivo Público do Estado de São Paulo, *Álbum de fotografias da Escola Normal e Anexa (1908)*, <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/digitalizado/iconografico/escola_normal> (último acesso: 14.12.2022).

⁵⁹ *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, Typ. Augusto Siqueira, 1907-1908, <http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios_ensino/AEE19070000.pdf> (último acesso: 14.12.2022).

⁶⁰ Os dados foram compilados do *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1907-1908, cit.

⁶¹ Dados compilados do *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, *sle.*, 1918.

do espaço, do tempo, das turmas; na adoção de novos livros didáticos e materiais pedagógicos; na preparação judiciosa dos docentes para cumprirem os programas curriculares, aplicarem os métodos manterem-se atualizados com as inovações e publicações de outros países.

2. *Imagens de escola nos livros didáticos: estampas, fotografias, textos*⁶²

O espaço do Grupo Escolar, com várias salas de aula num mesmo prédio, propiciou a organização de turmas maiores e mais homogêneas, diferenciadas pelo sexo, pelos estágios de aprendizagem e pela idade, reorganizando também o tempo escolar, agora fracionado em níveis graduados, segundo um programa de estudos cada vez mais uniforme, em que a duração de cada nível não correspondia mais à progressão individual, mas sim a um ano letivo. O curso primário foi então fixado em quatro anos. Os Grupos Escolares promoveram a generalização do ensino simultâneo, em oposição ao ensino individual, o que também facilitava a execução de um programa unificado e graduado. Ensinar a todos ao mesmo tempo era também o modo mais indicado para a aplicação do método intuitivo, processo de aprendizagem calcado na observação, na intuição, na educação dos sentidos, na experiência, privilegiando a ilustração, o desenho e a fotografia. A valorização da imagem como importante recurso pedagógico só foi possível graças aos avanços das técnicas de impressão e de fabricação do papel, em curso durante o século XIX, que baratearam o custo do impresso.

Com o «desenvolvimento de materiais específicos, o uso da imagem no ensino foi significativamente ampliado»⁶³. Assim, os alunos dos Grupos Escolares passaram a conviver cada vez mais com mapas geográficos e quadros murais do ensino intuitivo, alguns coloridos com a técnica da cromolitografia, como o moderníssimo *Quadro do Systêma Metrico Decimal*, de Olavo Freire, publicado em 1896, pela Livraria Francisco Alves. «Embora a litografia tenha iniciado o processo de reprodução de imagens em escala de mercado, foi com a fotografia que ele realmente deslanchou»⁶⁴.

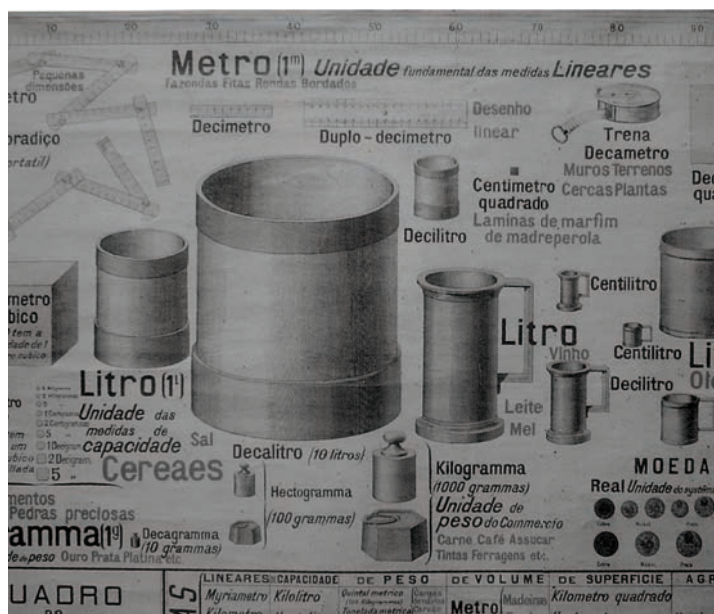
⁶² As informações históricas dos livros escolares referidos neste artigo foram tiradas de duas pesquisas: Razzini, *Livro didático e expansão da escola pública elementar em São Paulo (1889-1920): a Livraria Francisco Alves*, cit.; e Razzini, *Produção de livros didáticos e expansão da escola elementar em São Paulo: a Tipografia Siqueira e a Editora Melhoramentos*, cit.

⁶³ Abdala, *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*, cit., p. 62. Nesse estudo, Raquel Abdala faz uma análise abrangente do uso da fotografia na escola paulista, relacionando com as práticas escolares.

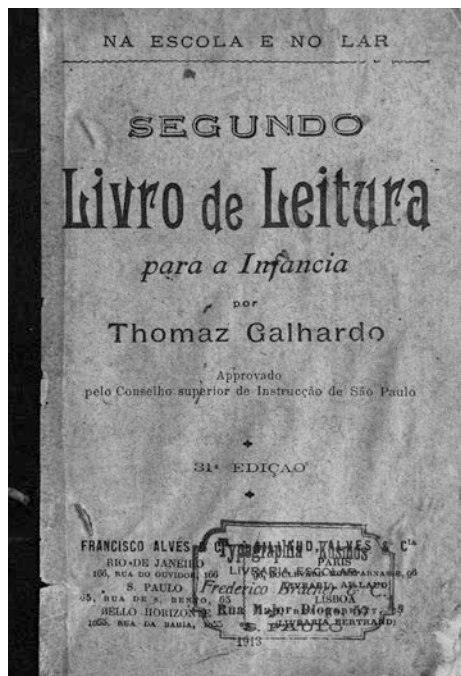
⁶⁴ Borges, *Representações do Brasil moderno para ler, ver e ouvir no circuito dos Museus Comerciais Europeus, 1906 a 1908*, cit., p. 93.



Pic. 5. P. Doumet, *Album Fotografico da Escola Normal 1895*, sala de quadros murais, [p. 8]. (Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos /CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP)



Pic. 6. O. Freire, *Quadro do systêma metrico decimal*, Rio de Janeiro, Alves & Cia Editores, 1896. (foto da autora, cartão postal do Museu da Escola de Minas Gerais, atual Museu da Escola Professora Ana Maria Casassanta Peixoto, Belo Horizonte)



Pic. 7. T. Galhardo, *Segundo livro de leitura para a infância*, 31 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1913, capa. (foto de acervo da autora)

No caso dos livros escolares, litografias e fotografias eram mais rarefeitas, devido às dificuldades técnicas e custo mais alto de reprodução, sendo mais comum o uso de estampas e gravuras advindas de clichês importados ou de imagens nacionais, ampliando também o mercado de trabalho para artistas que até então atuavam em jornais e revistas.

Assim, a aprendizagem e o treino gradativo da leitura e da escrita passaram a contar com cartilhas e livros de leitura graduada repletos de estampas, além de algumas litografias e fotografias.

Para se ter uma noção da diferença do emprego da imagem como recurso pedagógico entre obras de concepção antiga e moderna, basta folhear a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo⁶⁵, concebida na década de 1880, que possui apenas sete estampas, contando com a figura da capa, e compará-la com a *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto⁶⁶, que traz 287

estampas, algumas litografias coloridas e doze fotografias⁶⁷.

Quanto à imagem de escola presente nessas duas obras, percebe-se que Galhardo opera no momento de transição entre o modelo velho e o novo. Se por um lado, na lição intitulada *A escola*⁶⁸, Galhardo oferece uma imagem rígida e moral, de escola controladora, capaz de refrear os vícios das crianças, traduzidos

⁶⁵ T. Galhardo, *Cartilha da infância*, 58 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1911, <<http://www.bnm.me.gov.br/giga1/libros/00020819/00020819.pdf>> (último acesso: 14.12.2022). A segunda edição é de 1891, publicada pelos editores Teixeira & Irmão, in M.P.G. Razzini, *A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública elementar em São Paulo*, in A. Bragança (ed.) *Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil*, São Paulo, Edusp, Niterói, Lihed-UFF, 2016, p. 98.

⁶⁶ A. Barreto, *Cartilha Analytica, para o ensino da leitura pelo methodo analytico*, 4 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1911, <<http://www.bnm.me.gov.br/giga1/libros/00020615/00020615.pdf>> (último acesso: 14.12.2022). A primeira edição é de 1909.

⁶⁷ Agradeço a Graciela Perrone e Mariana Alcobre pelo projeto de 2007, de digitalizar vários livros escolares brasileiros, pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional de Maestros, de Buenos Aires, e disponibilizá-los no site desta instituição, o que tem contribuído bastante com a história do livro didático no Brasil.

⁶⁸ Galhardo, *Cartilha da infância*, cit., pp. 58-59.

como «travessuras», por outro lado, em outros dois textos ele apresenta a escola como remédio para o analfabetismo, em *A carta*⁶⁹, e solução iluminadora para a formação dos futuros trabalhadores, na poesia *Amanhece*⁷⁰, a qual, como ele anuncia, será o texto de abertura do livro que dá continuidade à sua cartilha, o *Segundo livro de leitura*⁷¹, de 1895.

Já na *Cartilha Analytica*, as imagens destacam temas do cotidiano infantil e mostram crianças muito ativas, entre brinquedos, objetos e animais. A única menção à leitura e escrita, foi encontrada numa imagem introduzida na 18a. edição desta obra, publicada em 1917⁷². Trata-se de uma cena que remete às fábulas tradicionais, pela personificação dos animais, em que duas crianças olham admiradas, do lado de fora, através da janela, um cachorro lendo e um gato escrevendo, ambos vestidos e sentados à mesa de uma sala.

O mais interessante é que os livros de Galhardo e Barreto, com concepções pedagógicas e morais tão diferentes, acerca da leitura e da escola, foram aprovados e adotados nas escolas primárias paulistas, onde permaneceram durante décadas, com sucessivas reedições.

Quanto às gravuras que aparecem nos livros de leitura graduada, notam-se duas tendências: a presença total ou predominante de imagens importadas e obras com algum tema ou apelo local que utilizaram imagens produzidas no Brasil, sendo ainda que muitos artistas radicados no país eram estrangeiros. A maioria dos livros didáticos que circularam nas escolas públicas de São Paulo, sobretudo os mais antigos, enquadram-se na primeira categoria, com uso maciço ou total de clichês e estampas importadas, sendo que muitos deles foram editados e impressos no estrangeiro, como os livros de leitura de Maria



Pic. 8. A. Barreto, *Cartilha Analytica*, 18 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1917, p. 56. (foto e acervo da autora)

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 59-60.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 70-72.

⁷¹ T. Galhardo, *Segundo livro de leitura*, 31 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1913. Em 1895, a obra passou a ser publicada pela Francisco Alves, Razzini, *A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública elementar em São Paulo*, cit.

⁷² A. Barreto, *Cartilha Analytica, baseada sobre rigorosos princípios pedagogicos*, 18 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917, p. 56.



Pic. 9. A. de Oliveira Barreto, *Leituras Moraes*, 12 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1912, p. 130. (foto e acervo da autora)

Guilhermina Loureiro de Andrade, publicados nos Estados Unidos⁷³.

Muitos livros escolares produzidos por Francisco Alves também foram impressos na Europa, sobretudo em Portugal e França, nas casas Bertrand e Aillaud, com as quais este editor mantinha contato, evoluindo depois para uma sociedade comercial⁷⁴.

Talvez por esse motivo ele tenha usado nos livros escolares estampas francesas, como a que aparece na página 130, das *Leituras Moraes*, de A. Barreto⁷⁵.

O *Album de gravuras para o ensino da linguagem*, de R. Puiggari, foi impresso em Paris, nas oficinas de «Guillard Aillaud & Cia.», composto de «40 nitidas gravuras» para os exercícios de composição, sendo que algumas estampas possuem as iniciais «A C» e outras foram assinadas pelo ilustrador «Collombar»⁷⁶. Este livro traz duas gravuras com cenas de escola, uma parece representar uma aula, ou prova oral, de leitura⁷⁷; enquanto a outra focaliza um exercício de escrita na

lousa⁷⁸, porém ambas reproduzem momentos de interação professor-aluno do ensino individual.

O uso maciço de estampas e de algumas fotografias importadas parece ter ocorrido também com os livros de leitura graduada de F.F.M. Vianna, como o

⁷³ M.G.L. Andrade. *Segundo livro de leitura*, New York, American Book Company, 1895-1896, <<https://books.google.com.br/books?id=wIU-5N9krGgC&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>> (último acesso: 15.12.2022); M.G.L. Andrade. *Terceiro livro de leitura*, New York, American Book Company, 1895-1896, <https://books.google.com.br/books?id=7Y0SAAAAIAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (último acesso: 15.12.2022).

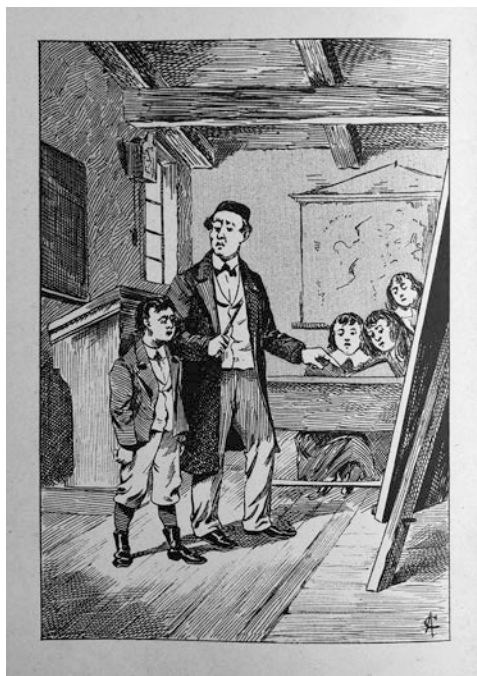
⁷⁴ A. Bragança, *A presença de Francisco Alves no mundo editorial europeu*; A. Bragança, *Cartilhas e livros de leitura impressos na Europa (França e Portugal): alguns dados quantitativos*, in A. Bragança (ed.) *Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil*, São Paulo, Edusp, Niterói, Lihed-UFF, 2016, pp. 131-148 e 149-157.

⁷⁵ A. Barreto, *Leituras Moraes*, 12 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1912, p. 130.

⁷⁶ R. Puiggari, *Album de gravuras para o ensino da linguagem*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1898.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 46.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 130.



Pic. 10. R. [Romão] Puiggari, *Album de gravuras*, Para o ensino da linguagem, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editor, 1898, p. 46. (foto e acervo da autora)



Pic. 11. R. [Romão] Puiggari, *Album de gravuras*, Para o ensino da linguagem, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editor, 1898, p. 130. (foto e acervo da autora)

Primeiro livro de leituras infantis, e o *Segundo*, embora tenha sido impresso em São Paulo, por Weiszflog Irmãos⁷⁹.

Um caso emblemático da circulação e importação de estampas ocorreu com duas coleções de leituras graduadas. A série argentina, intitulada *El libro del escolar*, de P. Pizzurno⁸⁰, cujos primeiro e segundo volumes foram publicados em Buenos Aires, a partir de 1901⁸¹; e a série brasileira, denominada *Meus Deveres*, de J. P. Silva, publicada em São Paulo, próximo se 1914.

⁷⁹ F.F.M. Vianna, *Primeiro livro de leituras infantis*, 9 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1911, <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00020809/00020809.pdf>> (último acesso: 15.12.2022). F.F.M. Vianna, *Segundo livro de leituras infantis*, 5 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1911, <<http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00020813&mon=0>> (último acesso: 15.12.2022).

⁸⁰ P. Pizzurno, *El libro del escolar, primer libro*, 10 ed., Buenos Aires, Aquilino Fernández, 1901, <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00025770/00025770.pdf>> (último acesso: 15.12.2022).

⁸¹ Id., *El libro del escolar, primer libro*, 4 ed., Buenos Aires, Aquilino Fernández, [1901], <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00078919/00078919.pdf>> (último acesso: 15.12.2022).



Pic. 12. P.A. Pizzurno, *El libro del escolar*, 14 ed., Buenos Aires, Aquilino Fernández, [1901], capa. (foto da autora, acervo Biblioteca Central de la UNED, Fondo Base de Datos MANES, Centro de Investigación Manuales Escolares, Madrid)



Pic. 13. J. Pinto e Silva, *Meus Deveres, terceiro livro de leitura*, Para ensino de educação cívica e moral, São Paulo, Siqueira, Nagel & C., 1914. (foto da autora, acervo LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

A descoberta foi feita em 2006, numa visita à Biblioteca do *Projecto MANES*⁸², na Universidad Nacional de Educación a Distancia, de Madrid, onde foram feitas algumas fotografias digitais do *Primer libro*, de Pizzurno, cuja capa é exatamente igual à capa do livro brasileiro, o terceiro volume de *Meus Deveres*, de Silva. Porém, o acesso às reproduções digitais dos livros argentinos só foi possível depois, através da Biblioteca Nacional de Maestros, de Buenos Aires.

Além da extensão, a obra de Pizzurno possui cerca de 120 páginas e a de Silva 126, os livros são organizados de forma parecida, privilegiando não só temas patrióticos, mas também textos que recomendam a prática da civilidade, por meio da obediência das regras sociais, dos bons costumes, da proteção dos mais fracos e desafortunados (doentes, velhos, pobres), assim como da condenação

⁸² Projecto MANES – Manuales Escolares Españoles, <<https://www.centroman.es/>> (último acesso: 15.12.2022).



Pic. 14. J. Pinto e Silva, *Leituras nacionais*, Para as classes primarias adeantadas, São Paulo, Typ. a vapor Espindola, Siqueira e Comp., 1902, p. 109. (foto e acervo da autora)

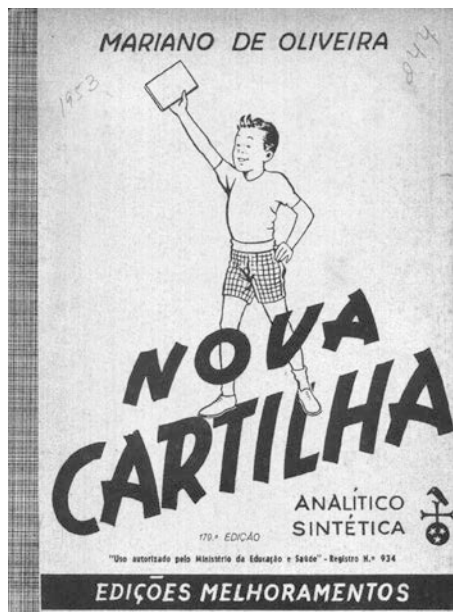


Pic. 15. J. Pinto e Silva, *Leituras nacionais*, Para as classes primarias adeantadas, São Paulo, Typ. a vapor Espindola, Siqueira e Comp., 1902, p. 123. (foto e acervo da autora)

dos vícios e fraquezas (mentira, inveja, jogo, álcool), ou seja, «el contenido de los libros de lectura se impone con un discurso a la vez ‘moralizante’ y ‘nacional’»⁸³. A representação de cenas de leitura é outra característica comum entre as duas coleções, promovendo as boas leituras e repelindo as más.

Os livros de Pizzurno têm mais ilustrações, algumas coloridas, e possuem melhor qualidade de papel e de impressão, do que as obras de Silva. As estampas e fotografias que compõem as duas coleções, argentina e brasileira, salvo exceções, parecem ter sido adquiridas na França, provavelmente em forma de “clichês”. Isso pode ser afirmado porque algumas imagens dos livros de Pizzurno foram localizadas no livro *Mon Premier Alphabet*, de H. S.

⁸³ M.C. Linares, *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nenê’ (1895-1959)*, in R. Cucuzza, P. Pineau (edd.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura em Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Niño y Dávila, 2002.



Pic. 16. M. de Oliveira, *Nova cartilha analítico sintética*, [1 ed. 1916], 152 ed. revista pelo Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1947, capa. (foto da autora, acervo Editora Melhoramentos, Biblioteca da Seção Editora)



Pic. 17. M. de Oliveira, *Nova cartilha ensino rápido da leitura*, São Paulo, Weiszflog Irmãos, 1917, capa. (foto da autora, acervo Editora Melhoramentos, Biblioteca Weiszflog Irmão)

Brés⁸⁴, publicado pela Librairie Hachete, de Paris, chamando a atenção para a circulação de ilustrações, modelos, práticas e livros escolares entre países europeus e países da América Latina.

Um exemplo de publicação realizada com figuras produzidas no Brasil é o livro *Histórias da nossa terra*, de Julia Lopes de Almeida, publicado em 1905, que traz narrativas que se passam em várias localidades do país, ilustradas com estampas e fotografias⁸⁵. Na página 10, há uma fotografia de uma classe feminina, com alunas maiores, sentadas em carteiras triplas, com a legenda «A nossa língua», que introduz o texto que vem na página seguinte, com esse mesmo título.

⁸⁴ Meu primeiro acesso a esse livro francês foi através de imagens digitalizadas de Isabel Frade, que me cedeu gentilmente e a quem muito agradeço. Gallica, BNF, < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56601488.pdf> > (último acesso: 15.12.2022).

⁸⁵ J.L. Almeida, *Histórias da nossa terra*, 6 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1911, < http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg15805/drg15805.pdf > (último acesso: 15.12.2022).

As *Leituras nacionais*, de J.P. Silva⁸⁶ é outro exemplo do uso de imagens produzidas no Brasil. Nesse caso as estampas estão assinadas por «Riedel & Lemmi» e devem ter sido gravadas por Max, cujo nome também aparece. A qualidade da impressão, no entanto, não é muito nítida.

Com o passar do tempo e a melhoria das técnicas de impressão e de reprodução das imagens, foram aparecendo edições com gravuras e fotografias feitas especialmente para os livros brasileiros. O caso da Editora Melhoramentos é exemplar dessa segunda tendência, pois além de contratar Franz Richter, pintor, ilustrador e litógrafo checo, radicado em São Paulo, para ilustrar cartilhas, livros de leitura e de literatura infantil, os irmãos Weiszflog recorreram ao trabalho de outros artistas, tais como trabalhos de Belmonte, Carlos Estevão Souza, Cida Rodrigues, Cid Walsh Rodrigues, Ernesto Klasling, Estúdio Dorca, Fernando Dias Silva, Francisco Acquarone, Francisco Parlagrecco, Franco Cenni, Gioconda Campos, Hilda Carioba, Hilde Weber, J. G. Villin, Nico Rosso, Oswaldo Storni, Percy Lau, Rita Blumer, Santa Rosa e Walter Dittrich.

As cartilhas de M. Oliveira, por exemplo, publicadas pela Editora Melhoramentos em 1916 e 1917 guardam muita semelhança com a Cartilha *analytica* de Arnaldo Barreto, mas isso por enquanto é só uma especulação.

Como se vê nesse breve artigo, os estudos sobre as imagens dos livros escolares ainda são bem iniciais e enfrentam muitas dificuldades, sobretudo a falta de informação: sobre os artistas que atuaram no ramo dos impressos no Brasil, sobre as relações comerciais entre editoras nacionais e estrangeiras, sobre o comércio de estampas e clichês e as exportações de estampas e mão de obra qualificada para sua produção do outro lado do Atlântico.

Por outro lado, o que se pode vislumbrar daqui é que se trata de tema promissor de pesquisa, que requer, no entanto, a organização de grupos de estudo de diferentes regiões, exigindo deles interação, compartilhamento, trocas e publicações.

⁸⁶ J.P. Silva, *Leituras nacionais, para as classes primárias adeantadas*, São Paulo, Typ. Espíndola, Siqueira, 1902.

«Tengo fe en Chile y su futuro»: trabajos de la memoria sobre fechas emblemáticas del pasado difícil de Chile en la escuela primaria

Evelyn Palma Flores
Department of Psychology
University of Chile
evelepe@uchile.cl

Matías Vilches
University of Chile
matias.vilches@uoh.cl

Diego Higuera Rubio
National Pedagogical University of
Colombia
dmhiguerar@pedagogica.edu.co

Myriam Southwell
Nacional University of La Plata
(Argentina)
islaesmeralda@gmail.com

«I have faith in Chile and its future»: memory works on emblematic dates of Chile's difficult past in primary school

ABSTRACT: This paper analyses the memory work carried out by the school on emblematic dates of the traumatic past in Chile. A qualitative research was carried out in a school named after an emblematic character of the national past. It describes the work of memory carried out by school actors on an emblematic date of the difficult past, modifying its expression through new commemoration practices from a traumatic and painful character to a creative and forward-looking one. The article provides evidence on the transmission of memories in school events as a space for the transmission of conflictive pasts in the countries of the Southern Cone.

EET/TEE KEYWORDS: School commemorations; Difficult past; Intergenerational relations; Chile; XX Century.

Introducción

A través de los actos conmemorativos las escuelas buscan transmitir los pasados nacionales para actualizar con las nuevas generaciones sentimientos patrióticos y comunicar expectativas sobre la ciudadanía, la identidad y la participación política¹. Estos actos siguen formas rituales y se articulan a prácticas disciplinarias de la escuela moderna que han entrado en desuso en el continente europeo², mientras en los países de América Latina conservan cierta vigencia no despojada de las implicaciones asociadas al declive de la institución escolar y los dispositivos estatales. Cuando estos actos rituales abordan los pasados conflictivos nacionales tienen como objetivo fomentar la reflexión sobre los crímenes del pasado más allá del espacio del aula, bajo los lemas de la “no repetición”, la “cultura de la paz”, los Derechos Humanos y la reivindicación de las víctimas de procesos violentos³.

En Chile los estudios sobre el pasado difícil han centrado su interés en la fecha del “11 de septiembre”, día del golpe de Estado en 1973 e inicio de la dictadura cívico militar. Tal hegemonía de la “fecha infeliz”⁴ ha promovido un carácter nostálgico en la gestión memorial de este acontecimiento⁵. Dicho carácter se ha trasladado al espacio escolar y las nuevas generaciones lo significan como un conjunto de enfrentamientos entre manifestantes en el espacio público, más que en una oportunidad de reflexión sobre las violencias del pasado y su sentido en el presente.

Este trabajo abordará el modo en que los integrantes de una escuela primaria elaboran memorias sobre el pasado conflictivo en el acto escolar del día “4 de septiembre” en el que se conmemoró el triunfo en 1970 del gobierno de la Unidad Popular liderado por Salvador Allende. Esta fecha, que no hace parte de las conmemoraciones oficiales, fue recordada en un acto autónomo de la escuela y el hito histórico asociado a ella, un tabú instituido del pasado nacional, fue puesto en escena como una experiencia creativa para transmitir el pasado con perspectiva hacia el futuro. Se exploran los motivos por los cuales

¹ J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli, *Memories and public celebrations of education in contemporary times. Presentation*, «History of Education & Children's Literature», vol. 14, n. 1, 2019, pp. 11-21.

² M. Carretero, *Historia y patria en el calendario*, in Id., *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós Entornos, 2007, pp. 227-279.

³ Z. Bekerman, *Reviewed Reshaping Conflict through School Ceremonial Events in Israeli Palestinian-Jewish*, «Anthropology & Education Quarterly», vol. 34, n. 2, 2003, pp. 205-224; J. Corredor, E. Wills-Obregon, M. Asensio-Brouard, *Historical memory education for peace and justice: definition of a field*, «Journal of Peace Education», vol. 15, n. 2, 2018, pp. 169-190.

⁴ E. Jelin, *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

⁵ A. Joignant, *Un día distinto. Memorias festivas y batallas conmemorativas en torno al 11 de septiembre en Chile. 1974-2006*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2007.

los organizadores del acto escolar no retomaron la fecha emblemática del pasado difícil, optando por otra silenciada, pero latente, así como el despliegue de prácticas y símbolos y las implicaciones de estos en la construcción de memorias en el vínculo intergeneracional.

1. *Conmemoraciones en la escuela: entre la nación y las identidades en conflicto*

Las conmemoraciones sobre los hechos del pasado en el ámbito escolar se han comprendido como el culto laico a la Nación pues su escenificación representa una Patria ya constituida⁶. Sin embargo, tras la crisis de los estados nacionales los rituales se han modificado en sus contenidos, composición y disposición performática de sus actores, los escenarios que ocupan y los elementos que se incluyen⁷. Respecto a la conmemoración de los feriados nacionales se ha estudiado el rol y la percepción que tienen los docentes en la transmisión de narrativas oficiales de los Estado-Nación sobre los conflictos con otras naciones y/o etnias en sus territorios. Frente a ellas, los docentes han adoptado visiones neutrales sobre la transmisión de valores de carácter nacionalista⁸, y al mismo tiempo han actuado como agentes de socialización política que transmiten exclusivamente temáticas de apoyo al conflicto con otras naciones⁹.

También se han apreciado las transformaciones de las prácticas y los sentidos que rodean a estas conmemoraciones en relación con distintos grupos sociales que las resignifican y disputan. En algunos casos las prácticas conmemorativas sostienen sus formas tradicionales, resignificando el sentido de los eventos político-militares, resaltando valores patrióticos y nacionalistas¹⁰. En otros casos, las conmemoraciones transforman sus sentidos de acuerdo a diferentes políticas memoriales disputadas por grupos de poder¹¹.

⁶ Carretero, *Historia y patria en el calendario*, cit.

⁷ E. Lomsky-Feder, *The memorial ceremony in Israeli schools: between state and civil society*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 25, n. 3, 2004, pp. 291-305 and Id., *Competing models of nationalism: an analysis of memorial ceremonies in schools*, «Nations and Nationalism», vol. 17, n. 3, 2011, pp. 581-603.

⁸ M. Michalelis, K. Tsoumis, A. Kyridis, D. Papageridou, E. Sotiropoulou, *National Holidays in Greek Multicultural School: Vies of Pre-Service Teachers*, «International Journal of Learning Teaching and Educational Research», vol. 14, n. 2, 2015, pp. 111-130.

⁹ M. Nasie, D. Bar-Tal, *Political socialization in kindergartens observations of ceremonies of the israeli jewish holidays and memorial days*, «European Journal of Social Psychology», vol. 50, 2019, pp. 685-700.

¹⁰ A. Linchenko, O. Golovashina, *With tears upon our eyes? Commemorations of Victory Day in the Great Patriotic War in the school practice in the Soviet Union and Russia*, «Journal of Social Science Education», vol. 18, n. 1, 2019, pp. 56-80.

¹¹ P. Verbytsk, R. Guyver, P. Kendzor, *Patriotic Celebrations in educational Commemoration Practices in Ukraine*, «Journal of Social Science Education», vol. 18, n. 1, 2019, pp. 32-55.

En estas resignificaciones adquiere importancia el contexto específico de las comunidades escolares así como el comportamiento de los y las estudiantes¹² y la capacidad de estos para formarse como sujetos críticos de las narrativas hegemónicas¹³. El entrelazamiento entre estas disputas y resignificaciones con la dimensión emocional de las conmemoraciones conlleva la creación de dispositivos ceremoniales específicos que contribuyen tanto a reforzar modelos hegemónicos como a crear otros modelos alternativos de sus prácticas y sentidos¹⁴.

Las reproducciones y resistencias tensionan la prescripción estatal dada en las conmemoraciones oficiales ya que distintos grupos participan del espacio escolar. Esto configura a la escuela como un espacio de luchas cívicas en las que se expresan identidades diversas con agendas propias y por tanto con memorias específicas sobre el pasado¹⁵. Así los rituales tejen narrativas en las que las comunidades escolares recuerdan y al mismo tiempo se transforman, estructuran la identidad de las y los participantes y sus relaciones intergrupales¹⁶.

En el caso de América Latina, estos estudios son escasos pues la mayoría de los países mantienen el cánón decimonónico de celebraciones dejando de lado las fechas vinculadas al siglo XX. Sin embargo, algunos trabajos en Argentina sobre fechas del pasado difícil muestran que los actos escolares sobre la última dictadura militar (1976-1983) han ritualizado contenidos y prácticas, obstaculizando la apropiación reflexiva y creativa de las nuevas generaciones, generando un pasado mitológico sobre este complejo período de la historia reciente¹⁷. En los actos ha predominado el “sentido común histórico” por limitaciones en la formación y actualización docente diluyendo su conflictividad tras su carácter obligatorio¹⁸.

¹² A. Haight, S. Wright, D. Aldridge, P. Alexander, *Remembrance Day practices in schools: Meaning-making in social memory during the First World War centenary*, «Journal of Beliefs & Values», vol. 42, n. 1, 2019, pp. 33-48.

¹³ M. Seehan, M. Davison, “We need to remember they died for us”: How young people in New Zealand make meaning of war remembrance and commemoration of the First World War, «London Review of Education», vol. 15, n. 2, 2017, pp. 259-271.

¹⁴ M. Zembylas, *Memorial ceremonies in schools: analyzing the entanglement of emotions and power*, «Journal of Political Power», vol. 6, n. 3, 2013, pp. 477-493.

¹⁵ Lomsky-Feder, *Competing models of nationalism: an analysis of memorial ceremonies in schools*, cit.

¹⁶ Z. Bekerman, *Reviewed Reshaping Conflict through School Ceremonial Events in Israeli Palestinian-Jewish*, «Anthropology & Education Quarterly», vol. 34, n. 2, 2003, pp. 205-224.

¹⁷ F. Lorenz, *Tómala vos dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria en las Escuelas*, in E. Jelin, F. Lorenz (comp.), *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004, pp. 95-129.

¹⁸ G. De Amézola, C. D'Archary, *La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015)*, «Revista Colombiana de Educación», vol. 71, 2016, pp. 137-161.

2. Chile y el calendario de septiembre: memorias oficiales y en disputa

En Chile las conmemoraciones en las escuelas están asociadas a las fiestas de la Independencia y las gestas militares (Día de la Primera Junta de Gobierno, Combate Naval de Iquique respectivamente), como en la mayoría de los países de la región¹⁹. Sobre el pasado reciente conflictivo, la conmemoración del golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973 que dio inicio a la dictadura cívico militar no tiene lugar en la oficialidad del calendario educativo y contamos con incipientes referencias empíricas sobre su memorialización en escuelas.

El 11 de septiembre como fecha «infeliz»²⁰ ha sido descrito como un quiebre fundamental y excepcional en la historia del país²¹, constituyéndose en un hito que divide el siglo XX y desde el que se pueden comprender los cambios económicos, políticos y subjetivos experimentados por la sociedad chilena para entender su presente²².

La memoria oficial de la dictadura proclamó la conmemoración de esta fecha desde 1974, pero tras una década los actores disidentes al régimen comenzaron a protestar en el espacio público²³ y su feriado se derogó en 1998. Solo en 2003 el carácter doloroso de la fecha tuvo un giro reivindicativo de la figura de Salvador Allende gracias al reconocimiento oficial de su obra en el gobierno de Ricardo Lagos²⁴.

Así el 11 de septiembre, durante casi medio siglo, ha ocupado un lugar central en el llamado *Mes de la Patria*²⁵. En dicho mes también se inscribe el 4 de septiembre, día en que se realizaban las elecciones presidenciales y el 18 de septiembre que desde 1811 recuerda la Primera Junta Nacional de Gobierno. En particular, los 4 de septiembre entre los años 1946 y 1970 fueron elegidas seis administraciones gubernamentales de diverso espectro ideológico y tal período se caracterizó por las transformaciones sociales y económicas que experimentó Chile bajo el estado nacional desarrollista²⁶.

¹⁹ M.E. Medina, *Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2009.

²⁰ Jelin, *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*, cit.

²¹ E. Guichard, G. Henríquez, *Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde Concepción*, «Reis», vol. 135, 2011, pp. 3-26; S. Stern, *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de las memorias en el Chile de Pinochet*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

²² S. Stern, P. Winn, *El tortuoso camino chileno a la memorialización*, in P. Winn, S. Stern, F. Lorenz, *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*, Santiago de Chile, LOM Editores, 2014, pp. 205-325.

²³ A. Candina, *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile (1974-1999)*, in Jelin, *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*, cit., pp. 9-48.

²⁴ Stern, Winn, *El tortuoso camino chileno a la memorialización*, cit.

²⁵ Candina, *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile (1974-1999)*, cit.

²⁶ G. Salazar, J. Pinto, *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad y ciudadanía*,

En específico el 4 de septiembre de 1970 fue el triunfo de la UP. Este hito concretó el ascenso al poder del socialista Salvador Allende Gossens luego de tres intentos (1952, 1958, 1964). Tal acontecimiento ha sido descrito como una “fiesta” de carácter catártico puesto que reivindicó años de sufrimiento, silencio e impotencia de la clase trabajadora. No fue una celebración alegre, sino marcada por una suerte de ritual «en que el pueblo se asume como juez»²⁷. La memoria sobre el triunfo de la UP ha estado marcada melancólicamente²⁸ por el dramático desenlace de su gobierno el 11 de septiembre de 1973 por lo que se ha perdido de vista su positividad histórica asociada a la asunción del representante de la clase trabajadora al poder y la reivindicación de los sectores excluidos en una sociedad desigualmente estructurada en términos económicos, sociales y políticos²⁹.

Las memorias de los actores sociales que en ese momento triunfaron luego fueron oprimidas³⁰ y durante varias décadas este recuerdo del triunfo fue eclipsado por la “memoria de la salvación” que caracterizaba al gobierno de la UP (1970-1973) como pesadilla y la toma del poder por parte de los militares era un rescate de la comunidad nacional³¹. Sin embargo, las memorias se gestan y combaten en el espacio público³², por lo que la memorialización de la experiencia histórica que significó el triunfo de Allende y su breve, pero intenso mandato, ha experimentado desplazamientos en la última década.

Estos movimientos se pueden comprender en tanto los sentidos que sostenían estas memorias están contenidos en reservorios de los grandes relatos de la nación o bien como narraciones marginales y privadas o “sueltas”³³. Tales narraciones emblemáticas y sueltas se pueden apreciar en los “nudos de memoria” que posibilitan que las remembranzas tengan presencia y peso en el dominio público. Los nudos interrumpen la vida cotidiana y se expresan en la dimensión espacial de la memoria social como en la dimensión temporal, las conmemoraciones.

Los recuerdos oficiales y privados que originan estas remembranzas tienen diversas versiones polifónicas que disputan los sentidos del pasado en función del lenguaje, sentido común, ideología e instituciones predominantes según los

Santiago, LOM, 1999.

²⁷ T. Moulian, *La forja de las ilusiones. El sistema de partidos 1932-1973*, Santiago de Chile, ARCIS- FLACSO, 1993.

²⁸ E. Traverso, *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Buenos Aires, FCE, 2018.

²⁹ J. Pinto et alii, *Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular*, Santiago de Chile, LOM, 2014.

³⁰ Moulian, *La forja de las ilusiones. El sistema de partidos 1932-1973*, cit.; Pinto et alii, *Fiesta y drama. Nuevas historias de la Unidad Popular*, cit.

³¹ Stern, *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de las memorias en el Chile de Pinochet*, cit.

³² E. Jelin, *Las luchas por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.

³³ *Ibid.*

grupos de pertenencia³⁴. La comunidad nacional para fortalecerse en sus actos conmemorativos borra la memoria de los vencidos, sin embargo, estas vuelven “como fantasmas y pesadillas”³⁵ según los intereses actuales de los grupos y sus pugnas de poder. De este modo, las memorias antes derrotadas se constituyen en contra narrativas y emergen en contextos sociales e históricos particulares, buscando difusión y dominio³⁶.

La elaboración memorial es un trabajo de búsqueda de sentido, que selecciona y refiere a las nuevas generaciones rastros de la experiencia pasada que tengan sentido en la actualidad. Los rituales en tanto actos de rememoración serían prácticas de los grupos para otorgar un sentido a las interpretaciones del pasado. Estas, además, no estarían exentas de contradicciones advirtiéndose en ellas múltiples «combates por la memoria»³⁷.

3. Metodología

Para conocer el modo en que las escuelas elaboran el pasado conflictivo e involucran a las nuevas generaciones a través de actos conmemorativos se seleccionó una escuela en Santiago de Chile que lleva el nombre de un personaje emblemático de este pasado difícil. Esta escuela atiende a niños y niñas que provienen de su población circundante y tal territorio presenta altos índices de pobreza y déficit en la calidad de vida de sus habitantes.

Este barrio fue inaugurado formalmente en los años '80 como parte de las políticas habitacionales de la dictadura cívico militar. No obstante, su origen fue producto de una toma de terrenos a inicios de la década del '70. Ambas experiencias de edificación urbana, los rastros arquitectónicos de las tomas durante la UP y la política habitacional de la dictadura, son posibles de apreciar: hacia la vereda norte de la calle principal que atraviesa la población de oriente a poniente, se divisan casas de material sólido de un piso con ante jardines muy bien cuidados, mientras que las viviendas de la vereda sur son un conjunto de blocks de departamentos de aspecto más precario.

³⁴ A. Portelli, *Sobre los usos de la memoria: memoria-monumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora*, «Sociohistórica», vol. 32, 2013, <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36270/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (ultimo acceso: 03.01.2023).

³⁵ A. Portelli, *Luto, sentido común, mito y política en la memoria de la masacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junio de 1944)*, «Aletheia», vol. 4, n. 7, 2013, <<http://aletheiaold.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/pdfs-1/Portelli.ok.pdf>> (ultimo acceso: 03.01.2023).

³⁶ Id., *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

³⁷ Jelin, *Las luchas por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, cit.

En el paradero de la locomoción colectiva cercano a la escuela se distingue una plaza rodeada de árboles y bancas. En un mural está representado un joven microtraficante asesinado por bandas rivales. En la población este tipo de homenaje se mezcla con otros alusivos a la resistencia comunitaria frente a la represión policial, a la lucha del pueblo Mapuche y a las diversas conmemoraciones del golpe de Estado de 1973.

La escuela ha sido dirigida por dos equipos directivos a lo largo de su historia y se caracteriza por la estabilidad laboral de su cuerpo docente. Imparte cursos desde el nivel preescolar hasta el octavo grado de escolaridad básica (correspondiente desde 5 a 14 años de edad de sus estudiantes) contando con una matrícula aproximada y estable a lo largo de los años.

En esta escuela uno de los autores de este escrito realizó su investigación doctoral en el período escolar 2014. Luego de cinco años de esta experiencia, el equipo de trabajo profundizó sobre los actos conmemorativos asociados al pasado reciente. Para ello, los autores participaron de las clases preparatorias del acto de conmemoración del 4 de septiembre en tres cursos (un quinto grado y dos sextos grados), del acto mismo y de una clase posterior en un 6to básico. Tanto en las clases como en el acto de conmemoración participaron setenta niños y niñas de entre 10 y 14 años.

Se levantaron cuatro registros de las clases, dos de la actividad conmemorativa, así como registros audiovisuales del acto realizados por una cineasta y transcripciones de los tres discursos de autoridades municipales, escolares y político partidistas. La densidad de estas descripciones permitió analizar y explorar las conmemoraciones como un espacio excepcional de la experiencia cotidiana de la escuela, en el que el tiempo se altera e ingresa la memoria sobre el pasado en disputa. Se describieron los mensajes verbales, las expresiones físicas, la distribución espacial del lugar y la disposición de los actores; los discursos de las autoridades y cómo se les habla a los y las niñas y niñas, y, por lo tanto, qué lugares significativos son asignados a ellas y ellos en los sentidos respecto de quién y cómo conmemora cada actor escolar.

A partir de la triangulación de los datos se identificó el contexto en el que emerge esta conmemoración “atípica”, se analizó el contraste entre las fechas conmemoradas, su simbología y la manera de discutir con el tipo de memorias emblemáticas en Chile. Se rastrearon estas diferencias por medio de la contraposición de símbolos, siguiendo los análisis clásicos de la antropología y algunos elementos de la tradición estructuralista³⁸. La sistematización y análisis del material producido se apoyó con el software Atlas Ti 8. El interés por las definiciones clásicas sobre la ritualidad obedeció al uso práctico de conceptos que permitieran clasificar y analizar la información recolectada en tres ejes: las

³⁸ E. Leach, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos: una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*, Madrid, Siglo XXI, 1989; V. Turner, *El proceso ritual: Estructuras y anti estructuras*, Madrid, Taurus, 1988.

prácticas, los actores y los objetos que usan, así como los mensajes y símbolos utilizados en cada uno de dichos ejes.

4. Resultados

Este apartado se organiza en torno a cinco categorías que aglutinan las elaboraciones memoriales sobre la fecha emblemática del pasado difícil creadas por los actores escolares: la trastienda de la organización del homenaje; el lugar del homenajeado; las prácticas asociadas al homenaje; los objetos y las tensiones de las fechas del pasado difícil.

4.1. *La trastienda del homenaje*

En el transcurso de la investigación en 2014 las fechas referidas a la identidad de la escuela y en particular a la muerte de Salvador Allende el 11 de septiembre, solo eran registradas en la planificación escrita del calendario y agenda en el aula de los docentes. Tal fecha no era discutida ni formalmente conmemorada en actividades comunes más por situaciones azarosas en la dinámica institucional que por decisiones explícitas de sus actores.

Durante los años posteriores estas decisiones se replantearon: en 2018 la escuela eligió el día 26 de junio, natalicio del ex presidente, para visitar el ex Congreso Nacional y festejar su “cumpleaños”. Con tal perspectiva este emprendimiento se materializó en la elección de la fecha asociada al triunfo de la Unidad Popular el día 4 de septiembre en oposición a conmemorar las “fechas tristes” de la historia nacional, tales como el 11 de septiembre.

La escuela fue activa en proponer un cambio de sentido al pasado difícil y decidió celebrar la vida del ex presidente y en particular su asunción en 1970. Docentes y estudiantes prepararon a lo largo de dos meses el acto conmemorativo, destinando para ello recursos materiales y horas de trabajo pedagógico: la docente de Historia fue instruida por el equipo directivo a realizar una clase preparatoria para cada curso del segundo nivel de la escuela (5tos, 6tos y 7mos básicos) y dos docentes fueron convocados a organizar un acto artístico de homenaje. Así la clase preparatoria tuvo como objetivo reflexionar sobre la importancia del triunfo de Salvador Allende para la historia de Chile.

Los objetivos y sentidos de tales preparativos advienen en el nombre dado al acto de celebración: «Tengo fe en Chile y su futuro». Tal consigna fue analizada en clases destacando el lugar de las nuevas generaciones en el discurso del ex presidente Allende a propósito de la noción de futuro y de la fe puesta en este. En el discurso original el ex presidente precisa que «tiene fe en Chile y su destino

[...] superarán otros hombres este momento gris y amargo [...] mucho más temprano que tarde, de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor»³⁹. Este “destino” como significativo del discurso de Allende se asocia a un legado al porvenir, pero en función de un momento oscuro de la historia, de un momento aciago.

Este aspecto trágico⁴⁰ ha teñido el análisis de lo que fue este pasado difícil, y, en tanto tragedia, ha clausurado durante gran parte de la postdictadura nuevas y posibles significaciones sobre la historia a proyectar e imaginar. Tal fe en el destino entonces es en relación a un momento trágico con un desenlace previsto más que en un futuro abierto. En el caso de estos emprendedores escolares advertimos un sentido distinto: la perspectiva es de un porvenir representado en los destinatarios del trabajo educativo, los y las niñas y niñas:

Hacia el final de su discurso señala con énfasis la palabra ‘futuro’ [...] continuo reflexionando y pienso que esta palabra ‘futuro’ del cronograma, puesta ahí de alguna manera, deliberada o no, refiere a los y las niñas y niñas. [...] Allende [...] en esta actividad de conmemoración, tiene fe, o más bien, cree en el futuro de Chile, que son los y las niñas y niñas⁴¹.

El desplazamiento de “destino” por “futuro” nos remite a la transmisión a las nuevas generaciones, trabajo que es posible en contextos en los que quienes emprenden memorias del pasado, incluso trágicas, ofrecen en un espacio innovativo que permita abandonar el pasado para reencontrarlo, recibirlo y reelaborar a través de recreaciones⁴². Estas condiciones de subjetivación de una herencia recibida haría posible la transmisión y el reconocimiento del legado de las generaciones precedentes⁴³. Así los adultos de la escuela buscaron explícitamente cambiar las formas y contenidos de la conmemoración con la intención de modificar el sentido tradicional de la memoria en la que se han inscrito y apostar a la generación de un futuro sobre el proyecto político encarnado por la UP.

4.2. El homenajeado. «Compañero Salvador Allende, presente»

Hallazgos precedentes⁴⁴ señalaban que los y las estudiantes asocian al ex presidente con las características trágicas de su muerte más que con sus actos de

³⁹ Registro de acto, 04.09.19.

⁴⁰ T. Moulian, *La forja de las ilusiones. El sistema de partidos 1932-1973*, Santiago de Chile, ARCIS-FLACSO, 1993.

⁴¹ Registro de acto, 04.09.19.

⁴² D. La Capra, *Historia y memoria después de Auschwitz*, Buenos Aires, Prometeo, 2008.

⁴³ J. Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones La Flor, 1996.

⁴⁴ C. Díaz, A. K. Faivovich, M. Carrasco, K. Glavic, S. Vivanco, *Los ruidos del silencio. Los y las niñas, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile*, Santiago de Chile,

gobierno. En nuestra investigación anterior este aspecto se actuaba en parodias grotescas en las que los y las estudiantes imitaban el suicidio de Allende (gesto de disparo en la sien) cuando identificaban el nombre de su colegio. Era el martirologio y en particular el sacrificio realizado por el ex presidente al no entregar el mando del gobierno a los militares la memoria que los y las niñas habían construido en torno a este personaje emblemático.

Sin embargo, el modo en que la escuela ha abordado este pasado difícil ha tenido efectos en la apropiación que los y las niñas han hecho de esta historia y en particular cómo la asocian a sus propias experiencias. La presencia iconográfica del ex presidente (murales, fotos) en patios y salas ha habilitado que los docentes puedan referir esta historia y tal configuración iconoclasta se replicó en la frase que tituló el cuadro artístico del 4 de septiembre que lo homenajó: «Allende vive».

La presencia actual del homenajeado se expresó con diversos gestos en el acto conmemorativo: su retrato y una réplica de sus anteojos negros estaban situado en el centro del escenario, se proyectó el audio del poema *El hombre de la paz* de Mario Benediti, se danzó una canción de Ángel Parra (*Compañero presidente*) y se le ofreció un pie de cueca (baile típico nacional de Chile) con una canción con su nombre. los y las estudiantes le ofrendaron claveles rojos y en sus bailes representaron al pueblo que lo aclamó, vestidos de blanco (símbolo de la paz) y con sus pies descalzos (símbolo de la igualdad) saludando al ex presidente.

Así fue el protagonismo y por tanto agencia activa de Allende en la historia nacional lo que se expresó en el homenaje. En el acto se le reconoció como un héroe civil en oposición con la figura de héroes militares clásicos de la tradición bicentenario educativa. Relativo a tal tradición, los docentes destacaron para el acto de celebración del triunfo de la UP un extracto del discurso del triunfo referido a la segunda independencia, la del poder económico sobre la gestión de los recursos nacionales

Nunca como ahora la canción nacional tuvo para ustedes como para mí tanto y tan profundo significado. En nuestro discurso lo dijimos: somos los herederos de los padres de la patria y juntos haremos la segunda independencia: la independencia económica de Chile⁴⁵.

La transmisión de esta gestión protagónica de un proyecto político emancipador se expuso vivamente en las clases preparatorias al homenaje. En estas los y las niñas se reconocían como parte de un linaje vinculado al ex presidente homenajeado, identificándose como destinatarios de sus políticas. los y las niñas se situaban como protagonistas tanto del proyecto pasado («si

LOM, 2013; E. Gatica, F. González, D. Navarro (2013), *La narrativa histórica oficial y el fantasma del héroe nacional en el aprendizaje histórico*, «Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica», vol. 12, n. 14, 2013, pp. 79-97.

⁴⁵ Registro de acto, 04.09.19.

no fuera por él [Allende] todos *estaríamos* todavía desnutridos», «si no fuera por él *seguiríamos* como antes», como de un posible futuro considerando ese proyecto («Allende protegió a los pobres, *a nosotros*, su triunfo fue el triunfo del pueblo»⁴⁶).

Desde lo anterior se aprecia la construcción de la figura del “Héroe” que permitió que la propia clase social a la que pertenecen los y las niñas fuera la favorecida, identificando la vigencia de algunas de esas conquistas. Al respecto, los y las niñas mencionan con gran claridad la igualdad de derechos para la población como parte del programa y del gobierno de este héroe civil («les dio un litro de leche a cada chileno, encontró y dio el cobre para cada uno»⁴⁷).

4.3. *De protestar a celebrar*

En el transcurso de las actividades apreciamos que para las y los participantes el acto de recordar es entendido como una acción en el presente que no es igual para todos. La singularidad del recuerdo guarda conexión estrecha según cómo vivieron los ancestros de quienes recuerdan los acontecimientos. Niños y niñas destacan la generación heredera de quienes votaron en el pasado por el expresidente, en particular las familias pobres favorecidas por ese gobierno. De este modo, las conmemoraciones de las fechas tristes, la del 11 de septiembre, se realiza por parte de las y los jóvenes a través de manifestaciones violentas en las calles pues son quienes han vivido injusticias. El recuerdo glorioso del triunfo del 4 de septiembre es entendido entonces como un acto de transmisión de las familias a las nuevas generaciones: «La profesora muestra el himno musicalizado del triunfo (*Allende hoy*). Pregunta por qué las personas usan este himno y lo musicalizan [...] Un niño dice que es porque quizás sus familias estaban de acuerdo, por lo que vivieron ellos»⁴⁸.

El acto de recordar involucra vivir el acontecimiento a través de la imaginación. En la actividad preparatoria al acto conmemorativo a los y las niñas se les consulta sobre el lugar en el que el evento se realizará: Profesora – «¿A dónde vamos a ir el 04 de septiembre?» «¡a 1970!», responde un estudiante⁴⁹. El niño manifiesta su conexión imaginaria con el traslado en el tiempo y se incorpora en la trama cuando es convocado a pensar para dónde irán ese día. Y, luego, el mismo niño al ensayar una canción (*La Batea* de Quilapayún), señala que todos deben bailar contentos porque con esa canción «nos estamos burlando de los milicos»⁵⁰.

⁴⁶ Registro de aula, 26.08.19.

⁴⁷ Registro de aula, 27.08.19.

⁴⁸ Registro de aula, 10.09.19.

⁴⁹ Registro de aula, 26.08.19.

⁵⁰ *Ibid.*

La reflexión a partir del baile remite a formas estéticas para acercar el pasado a los y las niñas produce efectos en la elaboración memorial. Cuando la conmemoración ocurre en la calle como en las protestas, los y las niñas la asocian a formas violentas de expresión que en ocasiones ellos y sus familias condenan y que dificultan su acercamiento reflexivo al pasado conflictivo. Cuando la actividad conmemorativa pone en juego la imaginación para viajar al pasado, el cuerpo al bailar y el movimiento al elevar volantines con la imagen de Allende, que referiremos más adelante, e involucra artefactos de memoria sonora como canciones de la época, los y las niñas se constituyen en actores de tal recuerdo, adscribiendo más activamente al acto comprendiendo vívidamente sus sentidos e incluso protagonizando sus disputas.

Estas prácticas de vinculación estética y corporal con el pasado indican un desplazamiento de la conmemoración basada en la quietud y la solemnidad hacia prácticas de movimiento y acción. Los símbolos centrales ya no son las flores, los colores fúnebres y la muerte sino el movimiento y las acciones en los que la fuerza del pasado está en el presente animando el futuro.

El contraste respecto a las protestas es muy importante pues estas formas convierten la nostalgia en rabia y frustración que responden explícitamente a las desigualdades e injusticias persistentes desde la implementación del proyecto político y económico de la dictadura cívico militar. Es interesante la convivencia de esta actualización del pasado con formas del recuerdo enraizadas en lo estético que soslayan el dolor para involucrar expresiones festivas y lúdicas, más cercanas al mundo infantil si nos limitamos a la mirada escolar y pedagógica.

De este modo, el desplazamiento de fecha, del 11 al 4 de septiembre, de símbolos y prácticas fúnebres y quietas a festivas y móviles, fundamentaron el acto de conmemoración observado. En el baile, los trajes blancos, las y los bailarines y las consignas de quienes dirigieron la actividad, no se obedeció a la estricta solemnidad y formalidad de una conmemoración triste: demostró un carácter festivo que usó la tradicional estructura de los rituales escolares con una escenificación y personificación celebratoria con fuerte carga simbólica y performática que se desplegó hacia el final del acto:

Mientras continúa desarrollándose la presentación artística observo a los niños de los cursos y noto que están mirando a sus compañeros bailar. Si bien antes la atención de ellos estaba puesta en comentar con sus compañeros, mirando fijo un punto o mirando el suelo, ahora se encuentran mirando hacia el frente con atención [...]el niño vestido de manera formal resultó ser una representación de Allende⁵¹.

El niño pequeño de cuatro años que representaba a Allende, hacía parte del acto y se conectaba con otras personificaciones estereotípicas, como otro estudiante con ropa de obrero quien dio comienzo a las presentaciones. Para este caso, el niño llevaba el traje y los gruesas lentes negras, el “disfraz solemne”

⁵¹ Registro de acto, 04.09.19.

para encarnar un personaje lleno de vida, que se movía por el escenario entre bailarines, saludaba al público y tomaba el micrófono para representar con mímica el discurso dirigido a las nuevas generaciones, al futuro.

4.4. *El volantín como objeto memorial*

La conmemoración del 4 de septiembre realizada por la escuela tuvo como una de sus principales actividades realizar una “volantinada”, es decir, un juego en que se elevan volantines, conocidos en otros países de América Latina por el nombre de cometas. A través de esta actividad, pensada especialmente para los y las niñas de la escuela, se evidenció la manifestación de una serie de metáforas para conmemorar el triunfo de Salvador Allende.

El volantín en Chile es conocido por ser un juego tradicional de los sectores urbanos populares que tiene un lugar central en la conmemoración de Fiestas Patrias durante el mes de septiembre. Es una actividad que la desempeñan principalmente niños y jóvenes en sus barrios, plazas y parques. En la “volantinada” son ellas y ellos quienes demuestran sus habilidades para preparar y elevar los volantines, emplean recursos materiales específicos para elevar los volantines y manejan ciertos conocimientos respecto a su confección.

La escuela decidió conmemorar el día 4 de septiembre por sobre otras fechas trágicas como una manera de recordar y traer al presente el triunfo; sin embargo, el modo específico de conmemorar a través de una “volantinada”, nos permite interpretar que la escuela busca que sean los y las niñas quienes se constituyan como actores principales de esta celebración. El volantín adquiere un lugar central como objeto en la conmemoración desplazando a otros objetos como los claveles, las velas y las prácticas fúnebres que tradicionalmente han condensado significados respecto a la figura de Allende, el golpe de estado y la Unidad Popular: el volantín representa el triunfo y la celebración («Los volantines representarán que ese día fue importante, sobre todo para nosotros»⁵²).

El objeto volantín vehiculiza metáforas sobre el significado de tal fecha, el triunfo de la Unidad Popular: por una parte los emprendedores hacen referencia a los intentos necesarios para hacer despegar un volantín del suelo como una forma de destacar el triunfo electoral de Salvador Allende el día 4 de septiembre de 1970 luego de cuatro campañas electorales

El porfiado candidato se había presentado por cuarta vez y ahora sí el volantín que lanzaba en su alma se alzaría por fin en un vuelo de triunfo, porque esa noche el doctor Salvador Allende Gossens sería elegido presidente de Chile⁵³.

⁵² Registro de aula, 26.08.19.

⁵³ Registro de acto, 04.09.19.

Por otra parte, se menciona la altura que alcanza los volantines al ser encumbrados, como una manera de referenciar los sueños de transformación social que pretendía el proyecto político de la Unidad Popular («los volantines vuelvan a [...] vuelan alto [...] el 4 de septiembre de 1970 los chilenos, la mayoría de los chilenos, para que ustedes lo sepan, tratamos de volar alto, tratamos de hacer posible que nuestro país fuera un país distinto»)⁵⁴. Así, la escuela buscó posicionar a los y las niñas como actores principales que conmemoran el triunfo del 4 de septiembre, destacando en este ejercicio, la ubicación del volantín como objeto memorial de un modo alternativo a otros objetos (como los lentes de Allende) que representan las memorias trágicas sobre la fecha del 11 de septiembre.

4.5. *Las disputas memoriales. Septiembre es fiesta, triunfo, pena*

En las clases preparatorias del acto y en el mismo evento conmemorativo, los significados en torno al mes de septiembre presentan diversas significaciones. Para estudiantes y docentes las representaciones sobre este mes circulan entre la fiesta y la tristeza. El imaginario asociado a la celebración remite a las Fiestas Patrias (18 de septiembre) y la tristeza a la conmemoración del golpe de Estado (11 de septiembre) como una de las “fechas tristes” del calendario nacional. Este carácter doloroso refiere al inicio de un “proceso oscuro”⁵⁵ como fue la dictadura cívico militar iniciada en 1973. A este carácter negativo se puede agregar la mención espontánea de los y las niñas cuando indican que septiembre es el mes “cuando quemaron el colegio”⁵⁶. Tal construcción asociada a la destrucción es referida cuando la docente les recuerda las advertencias familiares sobre que “el 11 nos salgas a la calle”⁵⁷ en tanto en estas fechas en las poblaciones populares se despliegan jornadas de manifestaciones callejeras.

Esta complejidad de memorias es escenario de cómo la fecha 4 de septiembre adquiere significación en esta comunidad escolar, lo que se advierte en la trasposición de fechas y acontecimientos históricos cuando los y las estudiantes responden que lo que se recordará el 4 de septiembre son las Fiestas Patrias o bien que lo que se conmemora el 11 de septiembre fue «cuando Allende salió presidente»⁵⁸. Algo similar ocurre con la autoridad local al confundir los años de los acontecimientos: «el gobierno que asume y que gana la noche del 4 de septiembre de 1973, de 1970»⁵⁹. Así entonces el mes de septiembre supone

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Registro de aula, 28.08.19.

⁵⁷ Registro de aula, 10.09.19.

⁵⁸ Registro de aula, 26.08.19.

⁵⁹ Registro de acto, 04.09.19.

una complejidad de memorias nacionales por los hitos que en el transcurso de sus semanas se celebran y conmemoran. Tal complejidad expresa disputas presentes entre los ciudadanos de la nación que comparten esta historia.

Otro elemento particular de las memorias conflictivas que refuerza esta tensión entre “fiesta y tristeza” refiere a la frase que da título al acto escolar «Tengo fe en Chile y su futuro». Esta consigna es parte del discurso del ex presidente el día del golpe de Estado, por lo tanto del fin del proyecto que él representaba. El uso de esta frase para titular la actividad es llamativo considerando que el acto de celebración es más bien sobre el triunfo en las urnas y el ascenso al poder de este proyecto popular, que sobre su dramático final: «El cuadro final del acto artístico escenificó el golpe de Estado [...] El acto artístico termina con una breve musicalización en piano de la canción *El Pueblo Unido de Quilapayun*»⁶⁰.

Algo de este doloroso desenlace es lo que persiste en la memoria transmitida para los niños, adultos e incluso para el equipo de investigación.

Cuando el niño que representa a Allende declama el discurso final miro a la profesora, esta tiene lágrimas en los ojos, yo también las tengo [...]. La profesora me dice que para ella es muy emocionante luego de haber visto ‘tantas cosas, tantas atrocidades’ [...] Algunas niñas y niños se dan cuenta de nuestras lágrimas [...] ¿Qué habrán pensado los y las niñas que nos vieron llorar?»⁶¹

Esta reacción de los adultos que emprendieron y de los que participamos del acto escolar grafica esta sensación de eclipsamiento de la fiesta del triunfo dado el posterior desenlace tras el golpe de Estado de 1973. Es posible que algo del carácter nostálgico que ha caracterizado la política memorial chilena sobre su pasado conflictivo insista involuntariamente en el acto escolar que pretendía celebrar la fiesta popular del triunfo de Allende. Se usa el discurso de su muerte y no el discurso del triunfo en la celebración, marcando el fin del gobierno como el mensaje relevante asociado al acto de homenaje.

Discusiones

Este trabajo abordó la pregunta por las elaboraciones que realiza una escuela sobre el pasado difícil en el marco de la conmemoración de fechas emblemáticas que conflictúan la memoria del pasado nacional. Las fechas en las que ocurrieron eventos críticos para una sociedad suelen constituirse en objeto de luchas simbólicas⁶² y sus significados van adquiriendo diversos sentidos tras el

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Jelin, *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”*, cit.

paso del tiempo. Estos sentidos se complejizan según los grupos que recuerdan, la institucionalización de las formas del recuerdo en los espacios escolares y el uso que las nuevas generaciones realizan sobre tales significados. Chile, similar a otros países del Cono Sur, tuvo una transición democrática pactada por lo que la fecha del 11 de septiembre estuvo subordinada a la política memorial de la postdictadura, vinculada a un destino trágico y a la melancolía por un sueño interrumpido⁶³.

Los estudios sobre conmemoraciones escolares dan cuenta de la disputa de diversos grupos sociales por instalar políticas memoriales⁶⁴ resignificando sentidos y valoraciones de los eventos del pasado en fechas emblemáticas específicas. De acuerdo a este trabajo, sin embargo, hemos registrado la operación que realiza la comunidad escolar de resignificar eventos del pasado tomando otra fecha emblemática, que ha sido silenciada u omitida⁶⁵, pero que a través de nuevos objetos memoriales y prácticas conmemorativas en aula y en el evento conmemorativo, buscó otorgar un sentido de esperanza, alegría y creatividad.

Se aprecia el contraste explícito entre las dos fechas, las intenciones de los actores escolares, las metáforas y símbolos utilizados durante la conmemoración y la notable potencia del emprendimiento creado por los actores escolares. A partir del análisis de este acto conmemorativo apreciamos que la comunidad desplaza sentidos trágicos y nostálgicos del pasado traumático de Chile a la celebración festiva de un acontecimiento histórico que los representa y compromete en el presente y, sobre todo, que los proyecta al porvenir: el triunfo de la Unidad Popular. En estos desplazamientos de una fecha a otra se alude constantemente al pasado, pero asociándolo a los sentidos de sus legados pendientes en el presente de los y las niñas que esta escuela educa. En estos movimientos temporales, los y las niñas se sitúan como protagonistas y se identifican con las demandas del pasado en tanto herederos de un proyecto de país.

Si bien los docentes encargados del acto lo hacen desde su propia adscripción ideológica en tanto agentes socializadores, realizan tal ejercicio desde una perspectiva no conservadora, sino novedosa con foco en que niños y niñas puedan comprender y protagonizar la memoria sobre el pasado que los alude e interpela en su propio presente. Para ello los maestros usan objetos propios del juego infantil (volantines), prácticas performativas en que los involucran

⁶³ E. Traverso, *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Buenos Aires, FCE, 2018.

⁶⁴ Linchenko, Golovashina, *With tears upon our eyes? Commemorations of Victory Day in the Great Patriotic War in the school practice in the Soviet Union and Russia*, cit.; Verbytsk, Guyver, Kendzor, *Patriotic Celebrations in educational Commemoration Practices in Ukraine*, cit.

⁶⁵ Portelli, *Luto, sentido común, mito y política en la memoria de la masacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junio de 1944)*, «Aletheia», vol. 4, n. 7, 2013, <<http://aletheiaold.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/pdfs-1/Portelli.ok.pdf>> (ultimo acceso: 03.01.2023).

(bailes y canciones) y mensajes sencillos sobre el valor de los y las niñas como el futuro de la sociedad. Posiblemente pensar en cómo estos niños, de esa escuela y en ese barrio pueden recordar una experiencia no vivida traslada a estos mismos maestros a su propia infancia, pero también al pasado nacional alguna vez triunfante que quieren legar en la ceremonia analizada. Así la infancia y el pasado propio y compartido se articulan para las diferentes generaciones participantes en el acto ritual analizado.

La elaboración memorial se expresa en el trabajo de perspectiva al futuro, en el homenaje festivo al representante, en los símbolos utilizados y en las formas móviles de la celebración que permiten el acto de recordar como operación en que se usa la imaginación y el cuerpo⁶⁶. Presenciamos el uso de símbolos convencionales asociados al personaje y el momento histórico, pero no los más comunes de las memorias de la postdictadura sino desde la presencia viva de la memoria de Allende entre nosotros, llamando al futuro y convocando a los jóvenes en un momento de triunfo y esperanza.

Tal actuación con fuerte carga simbólica y ejecución corporal restaura acciones del pasado a través de la reinterpretación de contenidos de la memoria cultural por medio de una acción «dos veces ejecutada»⁶⁷. La reinversión teatral y festiva sostenida por el cuerpo y el movimiento se conecta con una nueva acción en el presente en donde un objeto condensa las acciones e intenciones del acto. Frente a este hallazgo estas expresiones de los emprendimientos memoriales requieren de mayor exploración para entender las presencias de ese pasado trágico en la sociedad chilena que se ha manifestado desde el movimiento pingüino de 2006, las marchas de los universitarios en 2011 hasta las más recientes de la revuelta popular de octubre de 2019 a la fecha.

Para este trabajo se priorizó el análisis de los contenidos de los registros de las observaciones más que las remembranzas de los diversos participantes del acto. La incorporación de memorias sueltas⁶⁸ de los y las docentes organizadores, de los y las niñas, sus familiares o funcionarios estatales que administran la escuela podrían proyectar futuras investigaciones en las que se analicen la emergencia de voces en disputa sobre este pasado en el espacio escolar.

La descripción y análisis de los trabajos de la memoria sobre fechas silenciadas u oficiales del pasado difícil en las escuelas es un tema que se podría seguir profundizando en la investigación para problematizar las nociones de nación, ciudadanía y conflicto con estudiantes de educación primaria en proceso de socialización política.

Sobre lo anterior, se ha afirmado que las resignificaciones sobre eventos del pasado, así como las prácticas de disputa, resistencia y reelaboración

⁶⁶ Y. Zaliasnik, *Memoria inquieta*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económico, 2016.

⁶⁷ R. Schechner, *Restauración de la conducta*, in D. Taylor, M. Fuentes, *Estudios avanzados de performance*, México D.F, FCE e Instituto Hemisférico de Performance y Política, 2011, pp. 31-49.

⁶⁸ Stern, *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de las memorias en el Chile de Pinochet*, cit.

conforman modelos alternativos de las conmemoraciones escolares en que las comunidades se constituyen así mismas como comunidades afectivas⁶⁹, toda vez que estas interpretaciones están mediadas por elementos emocionales. Con el presente trabajo queda por profundizar las implicancias que tiene la inclusión activa de los y las niñas en la manera en que la comunidad se percibe a sí misma y en el modo en que se estructuran las relaciones intergrupales, e incluso, intergeneracionales en la comunidad escolar.

⁶⁹ Zembylas, *Memorial ceremonies in schools: analyzing the entanglement of emotions and power*, cit.

Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte prima*

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 one

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.

Introduzione

Il contributo intende presentare i primi risultati di una ricerca in corso che ha l'obiettivo di mettere in luce gli orientamenti in materia di politica della me-

* La seconda e ultima parte di questo articolo sarà pubblicata nel fascicolo di «History of Education & Children's Literature», vol. XVIII, n. 2, 2023.

moria scolastica pubblica durante il regime fascista e che si colloca nell'ambito del PRIN «School memories between social perception and collective representation (Italy 1861-2001)»¹. Il tema delle onorificenze scolastiche come forma promossa dalle istituzioni per promuovere pratiche di riconoscimento pubblico, di rievocazione, commemorazione e celebrazione di attività e di iniziative realizzate nel campo dell'istruzione², preesisteva al periodo del regime. I riferimenti più recenti di un istituto, quello dei benemeriti della pubblica istruzione, che affondava le sue origini nel 1865, erano quelli stabiliti dalla normativa prodotta tra la fine del secolo XIX e il primo decennio del XX. Era stato il ministro Boselli a introdurre cambiamenti nel sistema delle benemeritenze quando, nel 1891, rilanciò il conferimento di medaglie d'argento, di bronzo e le menzioni onorevoli nel quadro di una revisione più complessiva degli interventi previsti per la distribuzione dei sussidi alla istruzione primaria e popolare. Lo sviluppo delle benemeritenze nel campo scolastico, poi, aveva accompagnato il processo di professionalizzazione del corpo insegnante maturato soprattutto durante il primo decennio giolittiano unitamente alla ripresa dell'educazione nazionale³. Ma la portata simbolica che il sistema delle benemeritenze portava con sé, non poteva sfuggire al controllo del ceto politico durante il fascismo. L'onorificenza, il diploma come la medaglia, rappresenta un manufatto che nel contesto della società di massa che connota l'Italia fascista, acquista molteplici significati. Le decorazioni diventano manifestazioni esteriori e simboliche di una forma di politica pubblica della memoria scolastica finalizzata a sostenere il processo di fascistizzazione del corpo docente e del sistema scolastico ed extrascolastico, come avremo modo di verificare, durante tutto l'arco del ventennio. L'onorificenza conferita rappresentava un segno di partecipazione attiva alla instaurazione del nuovo ordine fascista in senso orizzontale tra i membri della comunità scolastica.

¹ Sul valore euristico delle ricerche nell'ambito della memoria scolastica e in quella della memoria pubblica scolastica si rinvia a J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli, *Memories and public celebrations of education in contemporary times. Presentation*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 11-21; 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. Per una presentazione del PRIN si veda R. Sani, J. Meda, «*School memories between social perception and Collective Representation*». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.

² Sull'uso di tali categorie nel campo della storia dell'educazione si veda l'introduzione al volume di C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2015.

³ Sulla nascita del sistema delle onorificenze nell'ambito dell'istruzione pubblica si veda A. Barausse, «*Ricambiare l'amore che portano all'educazione...*». Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898), «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n.1, 2019, pp. 185-205.

Con il regime, come è stato recentemente osservato, il distintivo divenne uno strumento di controllo, classificazione e coordinamento burocratici⁴. In quel periodo iniziò la produzione di un gran numero di varianti di simboli come quello del partito fascista che si diffuse nelle varie organizzazioni. L'onorificenza scolastica si collocava nel quadro di una più larga diffusione di simboli iconografici nella società di massa legati ai tanti eventi, competizioni sportive o manifestazioni artistiche, campagne o importanti conquiste del fascismo. I distintivi erano ormai onnipresenti e trasmettevano messaggi diversi: non solo per un membro del partito, uno squadrista, un veterano di guerra ma anche per un insegnante elementare, un direttore didattico, un professore delle scuole medie. Lo spazio e il trattamento riservati ai distintivi onorifici forniscono, peraltro, una interessante lente di analisi per esaminare il tessuto della vita scolastica quotidiana durante il regime. Il conferimento, come avremo modo di vedere, costituisce l'occasione per solennizzare la scuola del regime ed i suoi protagonisti, uno spazio per inventare una tradizione destinata ad incidere sulla connotazione in senso ideologico e propagandistico durante il ventennio. L'analisi delle cronache riportate dalla stampa scolastica periodica ci consente di rilevare l'importanza assunta dai momenti celebrativi come supporto simbolico e ideologico al processo di fascistizzazione della scuola. All'interno di tali momenti celebrativi o commemorativi è interessante individuare l'eventuale contributo assegnato dal regime agli aspetti del passato scolastico per supportare il processo di "sacralizzazione" della politica all'interno del mondo della scuola⁵. D'altra parte, attraverso l'esame della documentazione predisposta per la presentazione delle proposte è possibile individuare l'evoluzione e la molteplicità delle valutazioni operate da ispettori e provveditori. Così come l'esame dei profili pubblicati dalla stampa scolastica ci permette di cogliere gli aspetti del "passato scolastico" che furono selezionati dai periodici per valorizzare ed esaltare le figure degli insegnanti o del personale scolastico. Per un'analisi più puntuale è necessario soffermarsi, inizialmente, sulla ricostruzione dei provvedimenti che hanno inciso nella definizione della politica della memoria scolastica pubblica e che hanno progressivamente modificato l'assetto delle onorificenze destinate ai soggetti, individui o enti che hanno operato nel campo dell'istruzione e dell'educazione durante il ventennio. Successivamente saranno rilevate le rappresentazioni degli insegnanti richiamate nelle relazioni prodotte dalle commissioni che ebbero il compito di vagliare le proposte di conferimento ai maestri, maestre, direttori e direttrici didattiche presentate attraverso i provveditori. Tale tipo di documentazione è integrata dai profili redatti all'interno della stampa periodica per valorizzare le "figure di educatori" benemeriti, come recitava una

⁴ J. Arthurs, *Vivere il fascismo: politica e vita quotidiana durante il regime*, in G. Albanese (ed.), *Il fascismo italiano. Storia e interpretazioni*, Roma, Carocci, 2021, pp. 236-253.

⁵ Sulla sacralizzazione della vita italiana durante il fascismo attraverso i simboli si veda E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

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. Il contributo, per ragioni di spazio, si limita ad analizzare le onorificenze destinate al personale scolastico dell'istruzione elementare e non esamina il sistema delle onorificenze che toccò il personale delle scuole secondarie o quello dell'amministrazione scolastica o di particolari Enti o figure dell'editoria scolastica⁶.

1. *Le politiche della memoria scolastica pubblica durante il regime: le onorificenze scolastiche durante gli anni Venti*

La questione delle benemeritenze non fu presa in esame dal ministro Gentile in occasione del varo della nota riforma, e non interessò in prima istanza il ministero della Pubblica Istruzione quanto, piuttosto, il ministero degli Affari Esteri. Il ministero continuò l'attività di conferimento delle onorificenze secondo quanto era stato stabilito dai provvedimenti varati durante il primo decennio del Novecento, integrato da quanto emanato il 21 settembre 1919, con il decreto n. 1795. Tra il 1922 ed il 1930 il ministero degli Affari Esteri inaugurò e consolidò la pratica dei conferimenti di diplomi con medaglie dando seguito a quanto istituito con il decreto 6 maggio 1920, n. 693 destinato a insegnanti, cittadini ed enti che si fossero «segnalati nel dare incremento alla scuola e alla cultura italiana all'estero»⁷. Un provvedimento che fu applicato a partire dal 1922 e che fu integrato nel 1926 dal ministro Grandi con il decreto n. 932 del 16 maggio 1926 per assicurare le possibilità di conferimento anche a coloro che risiedevano in Italia e non solo all'estero⁸. Non è questa la sede, tuttavia, per un esame più accurato delle politiche della memoria scolastica pubblica destinate

⁶ La maggior parte dei professori, dei provveditori, degli ispettori centrali o periferici, continuò ad essere insignita delle onorificenze cavalleresche, secondo i diversi gradi della Corona d'Italia o con i diplomi di benemeritenza istituiti nell'immediato primo dopoguerra con il R.D. del 21 settembre 1919, n. 1795, «fascistizzato» dal ministro De Vecchi con il decreto n. 209 del 27 gennaio 1936: l'analisi dei conferimenti consentirebbe, senza dubbio, un miglior discernimento delle politiche del consenso orientate sul sistema scolastico.

⁷ Il R.D. 6 maggio 1920, n. 693, che autorizza il conferimento di diplomi e di medaglie ai benemeriti della lingua e della cultura italiana all'estero in *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti d'Italia*, vol. III, anno 1920, Roma, 1920, pp. 1992-1994.

⁸ In effetti il R.D. del 16 maggio 1926, n. 932 prevedeva la concessione «senza limite di numero, e in qualunque tempo dell'anno, ad Enti ed a privati residenti nel Regno, i quali, con cospicue prestazioni e elargizioni, abbiano concorso allo sviluppo delle scuole italiane all'estero». Le proposte dovevano essere segnalate dal ministro segretario di stato per gli affari esteri dalle autorità competenti del Regno. Per la elargizione veniva istituito un fondo all'interno del capitolo del bilancio generale delle entrate e assegnate in un apposito capitolo dello stato di previsione della spesa del ministero degli affari esteri. Cfr. Circolare n. 19 Oggetto Diplomi di benemeritenza del 21 febbraio 1927- a. V, in Archivio storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri [ASMAE],

a sostenere i processi di salvaguardia e promozione dell'italianità all'estero durante gli anni del fascismo.

Per registrare un intervento di sistemazione organica delle benemeritenze in campo scolastico gestito dal ministero della Pubblica Istruzione, bisogna attendere l'arrivo alla "Minerva" del ministro Fedele e del varo del provvedimento con il quale volle predisporre il nuovo regolamento sui servizi dell'istruzione elementare. Il regio decreto 26 aprile 1928, n. 1297, infatti, prevedeva il riconoscimento «dell'opera particolarmente zelante ed efficace svolta a favore della istruzione popolare» dal personale direttivo e quello insegnante delle scuole pubbliche elementari e degli asili e giardini d'infanzia» o da altro personale medesimo o ad altre persone estranee alla scuola per non comuni e gratuite prestazioni o per notevoli elargizioni a vantaggio dell'istruzione elementare e dell'educazione infantile (art. 384). Il regolamento confermava l'impianto che già era stato introdotto durante l'età giolittiana e disponeva il conferimento dei tre diversi tipi di diploma di benemeritenza insieme ai diplomi per i quarant'anni di servizio (art. 387), agli assegni e alle pensioni di benemeritenza per i maestri e le maestre, i direttori e le direttrici (art. 390). Per le pensioni di benemeritenza il provvedimento confermava, peraltro, l'aumento quantitativo dei conferimenti stabiliti dopo la fine del conflitto mondiale⁹. Per i primi era prevista l'assegnazione di medaglie d'oro, d'argento e di bronzo. L'insieme dei titoli richiesti per le proposte di conferimento tanto dei diplomi quanto delle pensioni e degli assegni di benemeritenza non subivano modifiche se non relativamente ai titoli preferenziali da valutare. Se in precedenza tra essi era collocata la partecipazione alle campagne di guerra del risorgimento nazionale ora si indicava quella più generica alle campagne di guerra¹⁰. Gli esponenti della scuola del regime non negavano, certo, l'importanza delle benemeritenze come forma di riconoscimento pubblico. Tuttavia nel far riferimento alle origini e agli sviluppi delle benemeritenze se ne distorceva la ricostruzione: le iniziative promosse dai governi del primo novecento erano definiti con un certo disprezzo come «i vecchi governi social-democratici»; e si ricalcava la narrativa e la polemica antigiolittiana laddove le onorificenze rappresentavano «null'altro che elargizioni a scopo elettorale o di clientele politiche»:

Archivio Scuole [AS], 1923-1928, busta [b.] 589, fascicolo [f.] *Circolari del R. Ministero ai RR. Uffici all'estero sulle benemeritenze scolastiche*.

⁹ Il R.D. 29 gennaio 1920, n. 263, relativo all'aumento degli assegni di benemeritenza ai maestri elementari e ai direttori didattici (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 24 marzo 1920, n. 70), che aveva sostituito l'art. 318 del regolamento generale 6 febbraio 1908, n. 150, modificato dal D.L. 23 novembre 1916, n. 1650, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» [da ora in poi BUMPI], vol. XLVII, n. 14, 1920, Parte I, p. 515.

¹⁰ Per i diplomi di benemeritenza si chiedeva al candidato il possesso dei seguenti requisiti: a) la durata del servizio, che non può essere complessivamente inferiore a 25 anni per il diploma di prima classe, a 15 anni per quello di seconda ed a 10 per quello di terza; b) la qualità del servizio, che deve essere almeno buono; c) i titoli speciali di merito in relazione alla scuola e alla condotta civile del designato; d) la classe del diploma per la quale è fatta la proposta. Per l'attribuzione degli

Quel segno di distinzione che secondo la legge doveva premiare i più meritevoli ed essi additare alla riconoscenza della scuola e della nazione, toccava assai spesso a chi si era dimostrato più abile nel circuire e nel premere su di un deputato influente o su di una "eccellenza" o "sottoeccellenza" in carica¹¹.

Un sistema che, secondo gli esponenti vicini al regime, aveva visto il fulcro di tale funzione clientelare nell'organo scolastico amministrativo, il consiglio scolastico provinciale, che più di altri era stato oggetto di un significativo processo di democratizzazione nel primo decennio giolittiano, tanto da prevedere la presenza, tra i suoi membri, di una rappresentanza eletta dei maestri. Dopo il riassetto dell'amministrazione scolastica operato da Gentile, connotato da una forte impronta centralistica e autoritaria, il percorso per l'attribuzione delle benemerenze, veniva adeguato alle nuove procedure laddove in luogo del consiglio scolastico provinciale veniva posto al centro dell'esame delle valutazioni del consiglio regionale che

limpidamente può seguirsene la via, regolata non più da pressioni di corpi elettorali, ma dal giudizio sereno ed equilibrato del R. Provv.[editore] agli studi al quale, la riforma Gentile ha restituito l'autorità del grado, giudizio inoltre che passa attraverso il vaglio di una apposita Commissione istituita presso il Ministero¹².

Il nuovo regolamento disponeva, dunque, che le proposte venissero presentate direttamente dalla figura del provveditore che aveva il compito di compilare ed inviare al ministero un elenco delle persone che riteneva adeguate per designare per il conferimento del diploma, allegando per ciascuno di loro una relazione, il più delle volte predisposta dagli ispettori¹³. Il proces-

asegni vitalizi, invece, i requisiti richiesti erano i seguenti: a) il servizio effettivamente prestato per almeno 30 anni nelle scuole elementari pubbliche, sia in qualità di maestro, sia di direttore con o senza insegnamento; b) la condotta civile e morale incensurata; c) le notevoli attestazioni per valore didattico e la costante lodevole condotta durante l'esercizio del proprio ufficio; d) l'essere in attività di servizio al 31 dicembre dell'anno, cui le proposte si riferiscono. Sono titoli di preferenza a parità di condizioni: I il maggior numero di anni di servizio; II le campagne di guerra; III i servizi importanti e gratuiti in opere di assistenza e previdenza scolastica e istituti educativi di beneficenza; IV le pubblicazioni educative R.D. 26 aprile 1928, n. 1297 Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, Supplemento alla «Gazzetta Ufficiale» 19 luglio, n. 167.

¹¹ *Diplomi ed assegni di benemerente per l'istruzione elementare*, «Annali dell'Istruzione Elementare», vol. IV, n. V, 1929, p. 89.

¹² *Ibid.*

¹³ Nella relazione si doveva tener conto, oltre la durata del servizio, delle «prestazioni ed elargizioni che giustifichino la proposta», tenendo presente che le prestazioni dovevano avere avuto una durata non inferiore a 20 anni per il diploma di prima classe, 12 per quello di seconda ed 8 per quello di terza (art. 386). *Ibid.*

so decisionale era semplificato e verticalizzato, rispetto al passato, anche per il contenimento quantitativo delle onorificenze. Le disposizioni parlavano, infatti, di diplomi da conferire annualmente al personale direttivo ed insegnante delle scuole elementari e dei giardini d'infanzia in virtù dell'opera svolta «particolarmente zelante ed efficace» in numero massimo di 20, per diplomi di prima classe, di 40 se di seconda e di 100 per quelli di terza classe. La definizione di un numero ben preciso di diplomi conferibili annualmente sostituiva il criterio della maggiore o minore popolazione delle province. Analoghi diplomi con medaglia erano previsti per lo stesso tipo di personale scolastico ma anche non appartenente al mondo della scuola che si era distinto per «non comuni e gratuite prestazioni o per notevoli elargizioni» a vantaggio dell'istruzione elementare e infantile, in numero illimitato. Altrettanto illimitata era la quantità di diplomi di prima classe conferibili a coloro che avevano quaranta anni di servizio con una valutazione di almeno buono o che avevano conseguito gli assegni di benemerenza e le pensioni vitalizie. Queste due ultime forme di riconoscimento continuavano ad essere erogate in numero di cinquanta assegni e quattro pensioni vitalizie. Ma, in questo caso, la novità non si limitava a individuare nel provveditore l'autorità investita del compito di elaborare le proposte da trasmettere al ministero di tutti i maestri, le maestre, i direttori o le direttrici – e non più in numero limitato – ma anche nella cancellazione della pubblicazione sul Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione degli elenchi delle persone proposte per impedire la presentazione di eventuali reclami da parte degli insegnanti o del personale direttivo escluso dal conferimento. Quello che poteva sembrare uno snellimento delle procedure si rivelava un *escamotage* da parte ministeriale per impedire il ricorso a strumenti giuridico-amministrativi motivati «che spesso erano personali risentimenti contro le autorità stesse o frutti di beghe locali»¹⁴.

Nella prospettiva del nuovo ministero della Educazione nazionale, le benemerenze acquistavano un significato diverso dal passato, un percorso utile per sostenere il nuovo corso politico. Lo stato fascista «intende[va] premiare (e premia infatti) tutti i migliori educatori della fanciullezza d'Italia, e incoraggia, esorta, spinge i maestri del Regno alla conquista di sì alta distinzione»¹⁵. Secondo la rivista «Annali dell'Istruzione Elementare», nel corso del periodo compreso tra il 1924 ed il 1928 i conferimenti complessivi dei diplomi furono 3175 così suddivisi:

¹⁴ *Diplomi ed assegni di benemerenza per l'istruzione elementare*, cit., p. 90.

¹⁵ *Ibid.*

Onorificenze conferite ad insegnanti, persone ed enti nel periodo 1924-1928)

Motivazioni	1924			1925			1926			1927			1928		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Per notevoli elargizioni	8	1	0	10	2	0	5	4	1	11	6	0	38	3	0
Per non comuni e gratuite prestazioni	10	1	0	18	19	15	16	4	1	19	8	4	24	3	1
Per opera zelante ed efficace	5	22	25	28	91	138	15	62	98	38	123	175	32	106	164
Per aver conseguito l'assegno vitalizio di benemerenzza				1			1						20		
Per aver compiuto 40 anni di buon servizio	258	0	0	294	0	0	233	0	0	469	0	0	545		
	281	24	25	351	112	153	270	70	100	537	137	179	659	112	165
Tot 1	330			616			440			853			936		
Tot	3175														

I dati presentati sul periodico del ministero vanno, tuttavia, verificati con più attenzione. Sorprende, infatti, l'assenza di conferimenti per quanto riguarda la concessione degli assegni vitalizi a fronte delle 218 assegnazioni comunicate sul bollettino ufficiale del ministero nel periodo compreso tra il 1922-23 ed il 1927-28¹⁶. Sembra, però, difficilmente contestabile l'ipotesi che le benemerenzze scolastiche costituiscano un tassello significativo del processo di costruzione del consenso al regime. Se inizialmente le commissioni nominate per valutare le proposte relative agli assegni di benemerenzza inoltrate dai provveditori non esitarono a denunciare lo scarso numero di candidature e lo squilibrio esistente dal punto di vista geografico¹⁷, negli anni successivi la quantità di conferimenti

¹⁶ Si rinvia alle comunicazioni ufficiali delle diverse commissioni citate nelle note successive.

¹⁷ Per quanto riguarda le proposte di conferimento per gli assegni di benemerenzza le commissioni di valutazione rilevarono, soprattutto nella prima metà degli anni Venti, la scarsità del numero di proposte, la mancata partecipazione di alcuni provveditori a livello provinciale e l'assenza di una rappresentatività di tutti i contesti regionali. Un limite che, talvolta, impedì di usufruire delle più ampie possibilità offerte dall'ampliamento del numero a 50 assegni determinate dal R.D. 29 gennaio 1920, n. 263. Così, ad esempio, la commissione deputata al conferimento per l'anno scolastico 1922-23 rilevava la presentazione di 63 proposte, quella per l'anno scolastico 1923-24 solo 35 proposte, quella per il 1924-25, 33 proposte e quella del 1925-26, 73 proposte. Le commissioni seguenti, quelle per l'anno 1927-28 e per l'anno 1929-30 registrarono rispettivamente la presentazione di 67 e 66 proposte. In diversi casi rimasero escluse alcune aree regionali come il Molise nel 1922-23 o il Friuli Venezia Giulia nel 1925-26 e sempre non fu completo l'elenco delle province dalle quali provenivano le proposte. *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerenzza a insegnanti elementari e direttori*

e di proposte aumentò considerevolmente¹⁸. Accanto ai conferimenti previsti dalla normativa per il personale scolastico e non, delle scuole primarie ed infantili, i responsabili politici e amministrativi del fascismo vollero introdurre nuove benemerienze ampliando il raggio d'azione al fine di contemplare anche le nuove opere create dal regime fiancheggiatrici della scuola e destinate alla fascistizzazione dei giovani. Di qui la decisione di istituire speciali diplomi di benemerienza da conferire al personale direttivo e insegnante di scuole e istituti di ogni ordine e grado dipendenti dal ministero della Educazione Nazionale che avessero svolto proficua attività a favore dell'Opera nazionale balilla e dell'Opera nazionale dopolavoro. Tale onorificenza intendeva offrire «un segno di onore anche ai fedeli ed attivi cooperatori e fautori» delle due istituzioni¹⁹. Ma si prefiggeva, soprattutto, di rinsaldare la unione fra la scuola e le opere “Balilla” e “Dopolavoro” delineando ancor più chiaramente il compito dell'insegnante:

Questi infatti non deve ritenere di avere assolta la sua opera unicamente con l'impartire elementi di istruzione nel chiuso dell'aula, ma deve essere accanto allo scolaro nelle file dell'organizzazione giovanile “Balilla”, che mira a formare il nuovo italiano saldo di spirito e di membra, ed in prosieguo dovrà altresì assistere il suo ex scolaro quando questi avrà lasciato i banchi della scuola, per guadagnarsi il pane con una occupazione remunerativa, e cercherà, dopo le ore di lavoro, un po' di conforto e di svago nelle molteplici manifestazioni culturali e sportive dell'Opera Nazionale Dopo-lavoro²⁰.

A completare il quadro dei conferimenti di diplomi di benemerienza venivano, infine, istituiti con il R. decreto 4 ottobre 1928, n. 2379 i diplomi di benemerienza da concedere al personale direttivo ed insegnante di scuole ed istituti che svolgeva proficua attività in favore delle organizzazioni fasciste delle *Piccole e giovani italiane*. Si trattava di una benemerienza intorno alla quale si

didattici per l'anno 1922-23, BUMPI, vol. LI, n. 26, 1924, Parte II, pp. 1612-1616; *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerienza a insegnanti elementari e direttori didattici per l'anno 1923-24*, BUMPI, vol. LII, n. 28, 1925, Parte II, pp. 1991-1993. *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerienza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1924-1925*, BUMPI, vol. LIII, n. 23, 1926, vol. I, pp. 1769-1771. *Relazione della Commissione giudicatrice delle proposte per il conferimento degli assegni vitalizi di benemerienza agli insegnanti elementari ed ai direttori didattici comunali per l'anno scolastico 1925-1926*, BUMPI, vol. LIII, n. 52, 1926, pp. 3150-3153. *Relazione della Commissione giudicatrice per la concessione degli assegni di benemerienza nell'anno 1927-1928*, BUMPI, a. 55, n. 47, 1928, pp. 2852-2854. *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.

¹⁸ La crescita del numero delle proposte fu evidente soprattutto negli anni Trenta per quanto riguarda le onorificenze conferite per “zelo ed efficacia” o quelle per non comuni “prestazioni”. Nel 1931-32 le proposte presentate furono 529; per quelle relative all'anno scolastico 1935-36 furono 516 e quelle per il 1937-38, 602.

¹⁹ *Diploma di benemerienza agli insegnanti per l'attività svolta in favore delle Opere nazionali “Balilla” e “Dopolavoro”*, «Annali dell'istruzione elementare», vol. III, n. 1, 1928, pp. 90-91.

²⁰ *Ibid.*, p. 91.

richiamava l'attenzione delle delegazioni provinciali del Fascio femminile affinché venissero segnalate le persone cosiddette meritevoli²¹.

L'istituzione delle nuove benemerenze fu anche l'occasione di introdurre i nuovi simboli cari al regime. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, infatti, il conferimento dei diplomi al personale scolastico e non previsto dal nuovo regolamento sui servizi dell'istruzione elementare del 1928, non era seguito da modifiche del disegno delle medaglie, le quali continuavano a riprodurre da un lato l'effigie del re e dall'altra una corona di quercia con la leggenda: «ai benemeriti della popolare istruzione». Con il conferimento di benemerenze ai soggetti meritevoli per il loro impegno a sostegno delle opere integrative della scuola e per le Piccole e Giovani Italiane si provvedevano a coniare nuove medaglie. Era la Zecca dello Stato ad essere investita del compito attraverso la produzione di una medaglia di tre centimetri e mezzo che recava da un lato l'effigie del re e dall'altro il fascio littorio contornato dalla leggenda «Ai benemeriti dell'Opera Nazionale Balilla», oppure «Ai benemeriti dell'Opera Nazionale del Dopolavoro», o ancora «Alle benemerite della Piccole e Giovani Italiane». Tali medaglie erano il vero segno distintivo e potevano essere portate sul petto a sinistra appese ad un nastro dai colori diversi a seconda delle benemerenze: nero per i benemeriti dell'ONB con una striscia verticale di sei millimetri e un filetto tricolore in ciascun lato per i benemeriti dell'OND e azzurro per le benemerite delle Piccole e Giovani Italiane²².

2. Le politiche della memoria pubblica scolastica durante il fascismo: le onorificenze negli anni Trenta tra fascistizzazione della scuola e dell'infanzia e costruzione del consenso

La istituzione di segni di distinzione nel campo scolastico ed extrascolastico non si esaurì con le scelte politiche adottate nella seconda metà degli anni Venti. Nel corso degli anni Trenta le onorificenze seguirono e si adattarono ai cambiamenti del contesto e ai mutamenti organizzativi del regime. Il quadro dei riconoscimenti e delle distinzioni si allargava ulteriormente investendo anche altri ministeri. Era, in particolare, il ministero delle Colonie ad istituire nel 1932 dei diplomi di benemerenza per il personale delle scuole coloniali. Anche in questo caso ispettori, direttori e insegnanti delle pubbliche scuole coloniali potevano essere oggetto di conferimento per le analoghe ragioni previste dal regolamento del 1928, ossia per «opera particolarmente zelante ed efficace»

²¹ R.D. 4 ottobre 1928, n. 2379 Istituzione di diplomi di benemerenza da conferire al personale direttivo ed insegnante di scuole ed istituti che svolga proficua attività a favore delle organizzazioni fasciste Piccole e Giovani italiane in *Raccolta Ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia*. Vol. 7, anno 1928, Roma, Provveditorato generale dello Stato, 1929, n. 2842.

²² *Ibid.*

svolta però a favore dell'istruzione nelle aree coloniali. Accanto al personale scolastico anche società e privati potevano concorrere alle concessioni di diplomi di benemerenza. Per tale onorificenza ci si poteva fregiare di medaglie d'oro, d'argento e di bronzo dalle dimensioni analoghe a quelle coniate in precedenza – tre centimetri e mezzo di diametro – ma sul verso portavano «entro una corona di rami di palma», le parole «Ai benemeriti dell'istruzione in colonia»²³. Per armonizzare tutto l'apparato delle onorificenze scolastiche alle direttive del fascismo, era necessario intervenire sull'ultima onorificenza istituita durante il periodo prefascista, e ancora in vigore, quella del 21 settembre 1919, n. 1795. Con il decreto n. 209 del 27 gennaio 1936 il ministro De Vecchi riordinava la materia con le modificazioni dovute all'esperienza e stabiliva le benemerenze per coloro, persone o enti, che si «fossero resi benemeriti della diffusione ed elevazione della cultura e dell'educazione nazionale». I diplomi potevano essere di prima, seconda e terza categoria a cui corrispondevano le medaglie d'oro d'argento e di bronzo, medaglie, delle dimensioni di trentadue millimetri che avrebbero dovuto avere nel recto la effigie del re e nel verso un fascio littorio posto in palo e circondato da una corona di quercia e dalla leggenda «Ai benemeriti dell'Educazione nazionale»²⁴.

La nascita della Gioventù Italiana del Littorio determinava, poi, la necessità di un adeguamento delle onorificenze già previste per coloro che avevano esercitato attività in favore delle organizzazioni giovanili fasciste e della OND ai soci della GIL. Toccava al ministro Bottai istituire nel 1937 il Diploma con medaglia ai soci della Gioventù italiana del Littorio meritevoli e a persone che avessero svolto una notevole e proficua attività per i fini della GIL²⁵. Le norme per il conferimento dei diplomi e le caratteristiche delle insegne delle quali il benemerito poteva fregiarsi furono definite dal regio decreto 8 aprile 1939, n. 704²⁶.

²³ R.D. n. 1386 del 19 agosto 1932 pubblicato sulla G.U. n. 254 del 3 novembre 1932, «Bollettino Ufficiale del Ministero delle Colonie», vol. 20, n. 11, 1932, pp. 618-620.

²⁴ Norme per il conferimento di diplomi a persone ed Enti che si siano resi benemeriti della diffusione ed elevazione della cultura e della educazione nazionale, in ACS MPI, DG Personale e AAGG e Amministrativi (1910-1964) b. 20, f. 76. Vedasi, in particolare, l'art. 4.

²⁵ Il Diploma di benemerenza fu istituito con il Regio Decreto n. 209 del 27 gennaio 1937 e prevedeva il conferimento annuale al personale ispettivo, direttivo e insegnante delle scuole di ogni ordine e grado, incluse le scuole rurali e quelle dell'Ente Nazionale dell'insegnamento medio, che svolgeva con particolare efficacia attività a favore della GIL e della OND.

²⁶ Il conferimento, secondo l'art. 4 del provvedimento, istituiva diplomi con tre diverse classi alle quali associava il diritto di fregiarsi della medaglia d'oro, sostituita con altra simile di metallo dorato, d'argento o di bronzo. Le medaglie prevedevano, nel diritto, l'effigie del re Vittorio Emanuele III Re d'Italia, con la testa nuda del re rivolta a sinistra. Nel rovescio il Fascio Littorio scudato e circondato dalla leggenda «Ai benemeriti della Gioventù Italiana del Littorio». R.D. 8 aprile 1939, n. 704. Norme per il conferimento di diplomi di benemerenza per proficua attività spiegata a favore della «Gioventù italiana del Littorio» e dell'«Opera nazionale Dopolavoro». *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia. Anno 1939-XVII*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, vol. II, pp. 1394-1396.

Ma il cambiamento in tema di benemerienze non si limitava ad un adeguamento delle disposizioni sulle forme di riconoscimento a coloro che si distinguevano per le attività destinate alle organizzazioni giovanili fasciste. Nel giugno del 1939 il senato e la camera dei fasci e delle corporazioni promulgavano il provvedimento di legge con il quale stabilivano il conferimento di diplomi alle persone ed agli enti che «con opere di riconosciuto valore, con segnalati servizi e con cospicue elargizioni» avessero acquistato particolare benemerienza «a) nella diffusione ed elevazione della cultura e dell'educazione nazionale; b) nelle arti e nella tutela del patrimonio artistico e storico della Nazione»²⁷. Come nelle consuete ormai benemerienze i diplomi erano di tre classi e davano diritto di fregiarsi di altrettante medaglie. Le medaglie avevano la caratteristica di essere di un diametro di 32 millimetri ed avevano nel recto l'effigie del monarca e nel verso «il fascio littorio posto in palo e circondato da una corona di quercia e dalla leggenda 'Ai benemeriti dell'educazione nazionale'». Per le concessioni riferite alle arti il verso era costituito da «l'aquila romana ad ali aperte reggente il Fascio littorio in posizione orizzontale e circondato dalla leggenda «Ai benemeriti delle arti»²⁸. Tali benemerienze integravano quelle destinate alla istruzione popolare definite dal più volte citato decreto del 26 aprile 1928. Come ulteriore e specifico segno di distinzione il nuovo provvedimento emanato dagli organi del fascismo istituiva la Stella al merito della scuola, concessa a coloro «che comunque si segnalino per l'opera particolarmente efficace svolta a favore della scuola»²⁹. Il segno di distinzione, dal punto di vista materiale, poteva essere d'oro, d'argento e di bronzo e consisteva in una stella a cinque raggi del diametro di 35 mm, caricata nel centro di uno scudo smaltato in azzurro, recante da un lato il Fascio Littorio, rispettivamente in oro, in argento ed in bronzo, posto in palo e dall'altra la leggenda «Al merito della scuola». La stella si portava appesa ad un nastro di seta lilla, tramezzato da una doga bianca. Il provvedimento stabiliva dei limiti quantitativi nei conferimenti delle stelle al merito: 50 quelle d'oro, 100 le stelle d'argento e 200 quelle di bronzo³⁰. I diplomi di benemerienza e le stelle al merito, dovevano essere conferiti il 21 aprile del 1939, ma con un provvedimento dell'anno seguente, fu stabilito che la concessione doveva essere effettuata in occasione della cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico. Il ministro Bottai, dunque, volle collocare il conferimento in un momento che fosse specifico per esaltare l'associazione con la vita delle scuole³¹. Che la Stella

²⁷ Legge 22 giugno 1939-XVII, in *Leggi e Decreti 1939*, n. 975, *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia. Anno 1939-XVII*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1939, vol. IV, pp. 2666-2669.

²⁸ *Ibid.*, art. 3.

²⁹ *Ibid.*, art. 5.

³⁰ *Ibid.*, art. 7.

³¹ Legge 25 giugno 1940, modificazioni alla legge 22 giugno 1939-XVII, n. 975 concernente il conferimento di diplomi di benemerienza e l'istituzione della Stella al merito della scuola, in *Leggi e Decreti 1940*, n. 844, *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia. Anno 1940-XVIII*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1940, Vol. V, pp. 3876-3877.

al merito fosse una distinzione di peso nazionale particolarmente rilevante è indicato anche dai componenti la commissione che doveva valutare le proposte. La commissione, infatti, vedeva coinvolti i direttori generali del ministero, un rappresentante del partito nazionale fascista, un rappresentante della reale accademia d'Italia, il vice-presidente del Consiglio nazionale dell'educazione, delle scienze e delle arti, i fiduciari delle sezioni dell'Associazione fascista della scuola, un rappresentante dell'Ente per l'insegnamento medio, un rappresentante del sindacato nazionale fascista insegnanti privati, due membri scelti tra coloro che erano stati insigniti del diploma di benemerita di prima classe dei benemeriti delle arti e i decorati della stella d'oro al merito della scuola. Con il provvedimento Bottai intendeva riordinare in maniera più sistematica il sistema delle benemeritenze arrivando a regolamentare anche le proposte di conferimento tanto dei diplomi quanto della stella al merito ai cittadini residenti nell'Africa italiana – per conto dei rispettivi governi –, per quelli residenti nei possedimenti italiani dell'Egeo e per gli italiani o gli stranieri residenti all'estero le cui proposte dovevano essere presentate dal ministero degli Affari Esteri³². Ma per segnare in modo ancora più chiaro lo strettissimo legame con i vertici ministeriali dell'educazione nazionale fascista, qualche mese dopo veniva varato un provvedimento che stabiliva la partecipazione di diritto alla commissione del sottosegretario di stato per l'educazione nazionale³³. Ancora più chiaro era il regolamento applicativo che disponeva le diverse figure chiamate a presentare le proposte³⁴.

Le diverse forme di benemerita, assegni vitalizi, diplomi con medaglia per gli VIII lustri di insegnamento, diplomi di benemerita e stella al merito della scuola, continuarono ad essere conferite anche durante i primi anni Quaranta quando l'Italia era ormai entrata in guerra. Il ministro Bottai continuò a fornire

³² Art. 8 della Legge 22 giugno 1939-XVII, in *Leggi e Decreti* 1939, n. 975, cit., p. 2668.

³³ Art. 1 della Legge 25 giugno 1940, cit., p. 3876.

³⁴ Ai direttori generali dei ministeri competenti, spettava presentare le proposte di conferimento dei funzionari del ministero, dei rettori e dei direttori degli istituti di istruzione artistica e dei regi provveditori. Ai regi provveditori, ai rettori delle università e ai direttori degli istituti di istruzione superiore, le proposte del personale da loro dipendente. Ai provveditori agli studi e ai presidenti degli istituti di istruzione artistica, spettava invece presentare le proposte di conferimento al personale insegnante e direttivo degli istituti di istruzione media classica, scientifica e magistrale, tecnica ed artistica, per il personale degli istituti di educazione nonché per il personale degli uffici scolastici provinciali e per quello ispettivo, direttivo ed insegnante delle scuole elementari. Gli organi chiamati dal regolamento ad esaminare le proposte erano la Direzione generale delle accademie, delle biblioteche, degli affari generali e del personale per i diplomi ai benemeriti dell'educazione nazionale; la Direzione generale delle antichità e belle arti per i benemeriti delle arti; la Direzione generale dell'istruzione elementare per i benemeriti della popolare istruzione ed, infine, le direzioni generali competenti, in relazione al ramo d'istruzione al quale si riferiva il conferimento della stella al merito. Le proposte dovevano essere presentate entro il 31 gennaio di ogni anno. Si veda l'art. 2 in R.D. n. 133 del 15 febbraio 1940 *Approvazione del regolamento per il conferimento dei Diplomi di benemerita di cui agli articoli 1 e 4 della legge 22 giugno 1939-XVII, n. 975 e della Stella al merito della scuola*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 21 marzo 1940 in *Raccolta Ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia. Anno 1940-XVIII*, Roma, 1940, Vol. II, p. 962.

indicazioni intorno ai criteri che dovevano guidare la valutazione anche per fare chiarezza nell'approccio da parte dei provveditori «troppo spesso confusi» nelle proposte da presentare tra i benemeriti della istruzione popolare e quelli per la educazione nazionale³⁵; o intorno ai criteri che dovevano guidare le autorità scolastiche amministrative nella elaborazione delle proposte tra la stella al merito della scuola e le medaglie di benemerita³⁶. La Stella al merito, ricordava Bottai, era l'onorificenza che intendeva premiare «le attività di ordine didattico, insegnativo, professionale svolte, con risultati di grande rilievo» nella scuola o per il conseguimento dei fini propri della scuola. Le medaglie di benemerita intendevano, invece, premiare «l'apporto che, senza riguardo a una precisa funzione scolastica, «con opere di riconosciuto valore, con segnalati servizi» viene dato da privati e da enti alla diffusione ed elevazione della cultura e dell'educazione nazionale, alla elevazione delle arti e alla tutela del patrimonio artistico e storico della Nazione». A costoro si aggiungevano coloro che, grazie alla elargizione, offrivano «cospicui mezzi per potenziare l'azione scolastica, culturale ed educativa in genere, e per promuovere le arti». Ma in riferimento alla stella al merito, il ministro precisava che l'attività da premiare di ordine scolastico:

per essere riconosciuta degna di premio non deve corrispondere al normale, sia pur impeccabile compimento dei doveri inerenti all'ufficio, ma deve essere esemplare per altezza di magistero, per efficacia di personali iniziative o come segno di dedizione assoluta alla Scuola. A questo proposito rammento che non sono per principio contrario a che sia premiata, oltre l'opera di coloro che lavorano nella Scuola, anche quella di coloro che, pur non esercitando l'insegnamento, dedicano alla Scuola le forze della loro intelligenza e la loro capacità offrendo un contributo personale al buon funzionamento o al miglioramento dell'organizzazione scolastica³⁷.

³⁵ In relazione ai conferimenti per gli assegni di benemerita degli anni Quaranta il ministro forniva i criteri di valutazione con la circolare del 14 giugno 1940 n. 27124 integrata successivamente con la circolare n. 14 del 14 aprile 1941. Si veda BUMPI, Parte I, vol. 68, n. 18, 1941, pp. 1094-1095. I provvedimenti chiedevano la presentazione di un «sostanzioso curriculum» sull'attività del designato e si indicavano le direzioni responsabili alle quali trasmettere le proposte di designazione. In questo contesto il ministro faceva riferimento ai provveditori «troppo spesso confusi», nel distinguere tra le proposte per i benemeriti della istruzione popolare e quelle alla educazione nazionale *ibid.*, p. 1095. Nel dicembre 1940 iniziarono ad essere prese in esame le richieste di conferimento degli assegni di benemerita relativi all'anno 1939-40 da una nuova commissione presieduta da Giulio Santini. *Cronaca. Assegni vitalizi di benemerita*, DS, vol. XLII, n. 6, 30 novembre 1940, p. 91.

³⁶ Le fonti accessibili ci chiariscono che il ministro Bottai intendeva far sottoporre le proposte al vaglio della commissione appositamente costituita a partire dal 5 giugno del 1942. Si veda la nota del 4 maggio 1942 avente come oggetto *Diplomi di benemerita e stella al merito della scuola* in ACS, MPI, DGIE, Div IV, b. 200, f. *Stella al merito*. In proposito nel novembre del '42, il gabinetto del ministero emanò una nota con la quale precisava i criteri sui quali doveva fondarsi la distinzione tra i due ordini di onorificenze. Stelle al merito della scuola e medaglia di benemerita in ACS, MPI, DGIE, Div IV, b. 200, f. *Stella al merito*.

³⁷ *Ibid.*

Il riferimento al contributo personale intendeva rimarcare come il conferimento non dovesse essere inteso come un riconoscimento generalizzabile sulla base «del solo dato della qualifica» del servizio o dipendere da «precedenze gerarchiche»³⁸.

³⁸ *Ibid.*

The memory present in a Diary of Recollections: possibilities of an egodocument for the history of women's education

Maria Celi Chaves Vasconcelos
Faculty of Education
University of the State of Rio de Janeiro
(Brazil)
maria2.celi@gmail.com

ABSTRACT: The general objective of this study is to analyze aspects of autobiographical identity contained in the Diary of Recollections of the Viscountess of Arcozelo, a woman educated in the standards of what was allowed to the female gender belonging to the Brazilian eighteenth-century elite, to become a good wife, mother, and house manager. The Viscountess of Arcozelo's Diary was written throughout the year 1887, and in it are recorded the events of her daily life. The historiographical operation carried out takes this egodocument as a source, in qualitative research that seeks to highlight the practices used to teach in that time and context. The conclusions are centered on the reading possibilities that the egodocument admits in relation to its protagonist, not disregarding the materiality of the object, in the format of a modern diary, and the information it has to offer about female education.

EET/TEE KEYWORDS: Diary of recollections; Viscountess of Arcozelo; Female education; Egodocument; Autobiographical writing; Brazil; XIX-XX Centuries.

Introduction

In Brazil of nineteenth century, women's diaries are a very rare category of egodocuments, especially when limitations to women included censorship of the writings of those who were literate and usually belonged to the higher classes of the population. Such censorship aimed to preserve them for marriage and to avoid that, by means of notes and letters, social ties could be established contrary to the family's desires. In order to circumvent this surveillance, codes were established, some based on colors, flowers, movements with the

handkerchief or fan, among others, very popular in the 19th century girls and boys circle, which somehow replaced writing.

In a context of extreme surveillance by parents, the intimate diary, therefore, was not the main choice of girls who wanted to be married to express their feelings or record their routine, a hypothesis that perhaps explains the rarity of this type of source in our collections.

Thus, to find and study a preserved 19th century women's diary is the possibility of a unique contact with the daily life of women in a distant past, more than a century ago, whose memory cannot be fully preserved, precisely because of the lack of written records, especially of women, who, besides being silenced, as Michelle Perrot¹ points out, suffered the constant control of fathers, mothers, parish priests, grandparents, in short, a network of "protectors", whose main mission were to leave them "immaculate" for marriage.

Gilberto Freyre himself corroborates this rarity when in the breadth and complexity of his research on the Brazilian 19th century, in which he was unable to locate a single copy:

Here the confessional absorbed the personal and family secrets, stagnating in men, and mainly in women, that will to reveal themselves to others that in Protestant countries provides the intimate history scholar with so many diaries, confidences, letters, memoirs, autobiographies, autobiographical novels. I believe that in Brazil there is not a single diary written by a woman. Our grandmothers, many of them illiterate, even when they were baronesses and viscountesses, were satisfied to tell their secrets to the confessor and the black domestic enslaved servant; and their chatter was almost entirely dissolved in conversations with the black servants, on rainy afternoons or hot, sluggish days. In vain would one look among us for a gossip-filled housewife's diary in the genre of the English and North Americans of colonial times².

As if the difficulty of finding women's diaries were not enough, Philippe Lejeune³ points out that even the publications derived from this type of manuscript must be questioned in their authenticity, since many of them were used in the context of a religious biography:

The problem with these publications is that their authenticity often has to be questioned. The actual diaries, which have disappeared, must have been modeled after a specific form, purified, stylized to fit a religious model. The diaries are also often presented in disconnected fragments, mixed in with other documents, especially letters, and are submerged in the hagiography written by a priest or his family⁴.

¹ M. Perrot, *As mulheres ou os silêncios da história*, Bauru, EDUSC, 2005.

² G. Freyre, *Prefácio: Casa-grande & senzala*, Rio de Janeiro, Record, 1997, p. XVI.

³ P. Lejeune, *Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário*, «Cadernos Pagu», n. 8/9, pp. 99-114, (last updated: 30.06.2010), <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51147> (last access: 12.06.2021).

⁴ *Ibid.*, p. 101.

Thus, except for the diaries already printed, such as Helena Morley's, published as *Minha vida de menina* [My life as a girl] and studied by several authors, including Freitas and Cunha⁵, the vast majority of egodocuments prepared by Brazilian women, dating from the 19th century and early 20th century, are still in their original state, handwritten, under the custody of some institution or private collection, which makes it difficult to investigate them.

However, it is known that, even in Brazil, some women had the habit of using a diary, either for daily chronicles or as a notebook or log notes of memories. Among these rare examples of women who left written diaries is the Viscountess of Arcozelo.

Maria Isabel de Lacerda Werneck received the nickname Viscountess of Arcozelo due to the noble title of her husband, Joaquim Teixeira de Castro, which, in 1874, was granted by the King of Portugal, D. Luis I, referring to the village where the viscount was born. Therefore, besides being a noblewoman in the times of the Brazilian Empire, which in itself would make her part of the country's ruling elite, her title came from the Portuguese nobility, which gave her a higher status value in that context.

However, Maria Isabel de Lacerda Werneck was born into the nobility, daughter of the Baron of Paty of Alferes, one of the most representative coffee farmers of his time, who exercised power in his region and at the Court, even commanding the National Guard against the enslaved people residents of a "quilombo" in 1836, which meant, during the slave regime, a military distinction⁶.

According to Muniz⁷, the viscountess' mother, the baroness Maria Izabel Ribeiro de Avelar, was the daughter of one of the oldest families of the Paraíba Valley (State of Rio de Janeiro), considered to be the genealogical trunk that originated the settlement of Vassouras (State of Rio de Janeiro), and with which close family ties were established with at least three representatives of the imperial nobility, the Baron of Guaribú, the Baron of Capivari, and the Viscount of Ubá.

With this principle of history, it is natural to understand the Viscountess as a woman of her time, born and raised for the main female aspirations of the time: to honor the family, to marry within the expectations of her parents, and to

⁵ A.G.B. Freitas, M.A.A. Cunha, "*Minha vida de menina*": registros acerca das relações de classe, raça/etnia e gênero no interior do Brasil, no final do século XIX, «Revista Luso Afro, As Ciências Sociais nos Espaços de Língua Portuguesa», vol. 1, pp. 381-392, (last updated: 10.01.2002), <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7055.pdf>> (last access: 05.06.2021).

⁶ C.M.L. Muniz, *A riqueza fugaz: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras (1820 – 1890)*, Doctoral Thesis, Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Supervisor: J.L. Fragoso), Rio de Janeiro, Academic Year 2005, p. 111.

⁷ *Ibid.*, p. 112.

behave according to the titles of nobility received, in what concerned a woman of the Brazilian aristocracy.

In this perspective, being a woman born in the coffee plantation elite, daughter of noblemen, meant that Maria Isabel de Lacerda Werneck was already destined to have an identity forged in the standards of what was expected from the female representatives of her condition, among which, it was required a thorough education, but exclusively focused on the management of the house, to please her husband, to raise “well” her children and to be in charge of the leadership over a large group of slaves that populated the daily life of the houses, headquarters of the farms, or the Court.

This was the scenario through which the Brazilian noblewomen traveled, immersed in their daily and domestic problems, which although sometimes seeming to reveal a quiet life, were able to fill an agenda, with obligatory and allowed feminine activities, during almost every day of the year, as can be seen when reading the Diary of the Viscountess of Arcozelo, written in the year 1887.

The present study deals with the analysis of this documental source, the Diary of Recollections, written by the viscountess of Arcozelo, throughout the year 1887, having as a general objective to analyze aspects of autobiographical identity contained in this egodocument, written by a woman educated in the standards of what was allowed to the female sex belonging to the 19th century Brazilian elite. On a more specific level, this egodocument is taken as a source to be examined from the perspective of the history of education, which is also able to show the practices used to teach at that time and context, as well as how she performed the duties of wife, mother and lady of the house, full of servants and slaves, and her reactions to the challenges of the historical moment in which she lived.

The theoretical referential refers to Philippe Lejeune’s conceptions⁸ about the reading of intimate diaries, considering the implicit, the repetitions, and the gaps existing in these egodocuments, as well as Beatrice Barbalato⁹ and Antonio Castillo Gómez’s studies¹⁰ about memories and personal and private records, focusing on the notes related to the family, the educational processes, the management of the house and its belongings, whether affections or materialities.

⁸ P. Lejeune, *Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário*, «Cadernos Pagu», n. 8/9, pp. 99-114, (last updated: 30.06.2010), <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51147> (last access: 12.06.2021).

⁹ B. Barbalato, *O ethos e o tempo*, in M.C.C. Vasconcelos, V.M.R. Cordeiro, P.P. Vicentini (edd.), *(Auto) biografia, literatura e história*, Curitiba, CRV, 2014, pp. 27-57.

¹⁰ A.C. Gómez. *Aquí lo hallarán con toda verdad. Diarios personales en la España del Siglo de Oro*, in Vasconcelos, Cordeiro, Vicentini (edd.), *(Auto) biografia, literatura e história*, cit., pp. 59-78.

In the attempt to decipher and understand the 19th century female education through the analysis of the Diary of Recollections, the methodological procedures are related to the historical-documentary research, without neglecting the importance of the method used in researches that take autobiographical narratives as corpus/object of investigation, from which some elements were adapted, corroborating the ideas of Gaspar, Pereira & Passeggi¹¹, whose conception of autobiographical narrative is a style through which the person is able to signify his existence, «in a symbolic way, from the ordering of experienced facts».

Finally, when reading the Diary of Recollections of the Viscountess of Arcozelo in search of aspects that show the feminine condition of the 19th century, particularly of literate women, whose education was conducted in female colleges, or through preceptors and private teachers, one must have the essential care to the researcher to, when rummaging through the intimate writings, consider the expectations, fears, anxieties and satisfaction expressed in words, understanding the impossibility of recomposing the totality of the scenario and the meaning of what is written¹².

1. *The Diary of Recollections as a 19th century female artifact*

The Diary of Recollections of the Viscountess of Arcozelo is a hardcover book, in the format and size of a modern desk diary, with a green binding bound with marbled paper. The publisher's name «Brandão» appears flanking the words *Diário de Lembranças* [Diary of Recollections] and the year 1887. The back cover bears the calendar for the first half of the year 1887, with the second half being indicated at the end of the book. It is worth noting that the calendar contains two pieces of information associated with the dates, the phases of the moon and the patron saints of each day, that seem to be relevant information for following the days of the week. At the bottom of the page, adding more names to his signature, Gomes Brandão informs that the book was produced at his printing plant and refers to himself as a paper and book merchant.

¹¹ M.M.G. Gaspar, F. Pereira, M.C. Passeggi, *Narrativas autobiográficas - metodologia e práticas de formação*, in *IV Jornadas de Historias de Vida en Educación, Anais El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado*, p. 2 (last updated: 10.03.2013), <<http://historiasdevida2013.wordpress.com/>> (last access: 15.05.2022).

¹² M.C.C. Vasconcelos, *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*, Rio de Janeiro, Gryphus, 2005; Ead., *Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no Diário da viscondessa de Arcozelo*, «Revista Educação em Questão», vol. 53, 2015, pp. 104-131.

The next page is the title page itself, on which the editor finally introduces himself with the full name Antônio José Gomes Brandão and describes the publication as 365 pages for daily notes, containing:

Alphabetical list of the stations of the railroads in the provinces of Rio de Janeiro, Minas [Gerais] and São Paulo; Itinerary of the streetcars of the company Carris Urbanos; – Calendar and notices for tax payments; Announcements of important companies and commercial establishments. – 4^o year – For sale at editor-owner A. J. Gomes Brandão 90, Rua da Quitanda, 90 – Rio de Janeiro¹³.

Next, the page contains a drawing of a small press with the editor's initials at the base and letterpress objects, flanked by the words «diário e razão» [diary and reason]. Below, with differentiated graphic type, is the information that it is «for sale at the editor-owner's house», at number 90, Rua da Quitanda, Rio de Janeiro. Antônio José Gomes Brandão seems to have been a successful paper and book merchant, as he introduces himself, considering that he had his own typography and was established in a central point of the Rua da Quitanda, an effervescent address of Rio de Janeiro's commerce at the time, the last decades of the 19th century.

The following pages corresponding to the days of the year 1887, from January to December, are all topped by an advertisement heading for commercial houses or products, each page referring to a day of the year. By concentrating the analysis on the advertisers present in the header of the journal, we can see another constant practice of Antônio Brandão, advertise his own products. That is, from February 8 onwards, spreading over the following days, the merchant announces the sale of various products from his store, among them, printed receipts for money and building rents, powers of attorney for registered businessmen and notaries public, portrait albums of various shapes and “assorted” bindings, “a very wide” assortment of envelopes, sets of compasses, rulers, squares, inks and paper for drawing, “extraordinary” assortment of inkwells for offices, secretaries and travel, printing reports and any work “with brevity”, Portuguese, Latin, French and English books for instruction, printed notices and dispatches, calendars with blank spaces for taking notes, products he claimed were a “house specialty”.

Also, the store offered letters of invitations to burials and to attend masses for the dead, books for bookkeeping with special strokes and printed badges on the pages, calendars and booklets for the current year, office folders of various shapes and qualities, business and wedding cards with envelopes and “ring works”, wallets for money, and pocket books for souvenirs; and also advertised the information, «I take charge of sending to countryside the goods of my store».

¹³ *Diary of Recollections of Viscountess of Arcozelo*, Historical Archive of Imperial Museum, relating to the year of 1887, Petrópolis, Rio de Janeiro, s/p.

As can be seen, Antônio Brandão's store had a stock, capable of filling the headlines with practically all the ads of the month of February, starting on the 8th, interspersed only by the «clothes of superior quality and very cheap for the upcoming carnival parties», advertised by the Imperial Alfaiataria Águia de Ouro [Imperial Tailoring Golden Eagle], located at number 92, Rua do Hospício.

The stock of Antônio Brandão's commercial house and other advertisers described on each page of the Diary, when analyzed in detail, show the first reading that the Viscountess made when she took the Diary to record the events, as well as reveal the materiality that made up the context in which she lived. Letter papers, envelopes, invitations, printed matter, albums, inkwells, carnival costumes, objects that were somehow present in the life that went on in the farms of her property in the countryside of Rio de Janeiro Province, within the Viscountess' reach, probably because of the delivery service that Antônio Brandão kept, as he himself advertised. Such supposition is due to the fact that, although the Viscountess has registered a constant connection with the Court, as well as her permanence in the city during some periods, especially when she notes, in detail, in her Diary of Recollections, the arrival of the products.

Much can be deduced from the material analysis of each of the sheets of the book published as *Diário de Lembranças* [Diary of Recollections] by Antônio Brandão, but some aspects are central to this study, among them, that there was a female public sufficiently loyal to the consumption of this type of notebook, considering that it was the fourth year of its publication.

There is no doubt that the main public was made up of women, since it is not assumed that the *Diário de Lembranças* was addressed to 19th century men. But it draws attention to the fact that it is "to gentlemen" that the editor thanks at the end of the book:

Attention: I thank the gentlemen who helped me, with advertisements, the publication of this very useful book, hoping that they maintain the same benevolence for future editions, which will still be improved if the respectable public attends the small price established, the quality of the paper and the value of the annexes. I ask the people who would kindly buy this book the kindness to recommend that they buy the *Diário de Lembranças* de A. Brandão, the Editor¹⁴.

Probably, the reference to gentlemen, besides the advertisers, also included the husbands who bought the book for their wives, who, as a rule, should be the same consumers of other publications that were growing in the Brazilian court in the late 1880s, both for their own reading and to give to sisters, daughters and wives. Regarding female education, to make women good wives, mothers of families and managers of the home, these precepts were exposed in several

¹⁴ *Ibid.*

manuals that, according to Malta¹⁵, were published for the organization of the home or domestic economy, «[...] because it was necessary to prepare the future queens to occupy their kingdom». According to the author, since the Imperial period, pamphlets and novels were already dedicated to subjects about the cleanliness and order of the home, the education of children, the family budget and the treatment with employees, trying to convince the female readers «[...] of the responsibility of the role of mother and wife in the formation of the character and health of the nation»¹⁶.

Antônio Brandão, certainly, had to be attentive to these publications, since his diary contains a large part of the advertisements directed to the female public, concerning the domestic economy of the house, the choice among the existing colleges for those who could pay for their services, to reading and writing objects that, in the same way, were directed to the reading public and consumed stationery goods, or advertisements that, simply, were intended to stimulate the consumption of superfluous items that were becoming increasingly desired by 19th century women. According to Vasconcelos:

After the third cover, the 365 pages corresponding to each day of the year are topped by advertisements of the most diverse kinds, such as those for cookies in tins, insurance companies, fan and glove houses, piano and music stores, cloth stores, dresses, jackets, coats, outfits, 'thick fabric for slaves', printing of business and wedding cards, colleges, daytime and boarding schools, shoe shops, drugstores, advertisements for ointments, sewing machines, lawyers, business cards, books, portrait albums, paper, envelopes, compasses, rulers, inks, tailors, invitations to masses and funerals, among many others¹⁷.

However, the variety of products and the incorporation of the female public as the target of many commercial houses did not mean that women walked freely through the streets of Ouvidor or Quitanda, even if they were quite busy. The women's exit to the streets, in the 1880's, was no longer as described by Senna¹⁸, referring to the 1835's, when «[...] the family led a cloistered life [...] and it was rare [...] that women and children went to stores and warehouses to choose and provide themselves with what they wanted [...]», but still kept elements of a ritual for women to go to the commercial houses, which happened, notably, being accompanied and at specific times.

Such habits began to be changed by the massive presence of foreigners, especially women, who did not always submit to Brazilian social conventions

¹⁵ M. Malta, *O olhar decorativo: ambientes domésticos em fins do século XIX no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Mauad X, 2011, p. 42.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 43-44.

¹⁷ M.C.C. Vasconcelos, *A escrita cotidiana no diário de lembranças da viscondessa de Arcozelo: fragmentos (auto)biográficos de um egodocumento*, in Vasconcelos, Cordeiro, Vicentini (edd.), *(Auto) biografia, literatura e história*, cit.

¹⁸ E. Senna, *O velho comércio do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Reedição de G. Ermakoff Casa Editorial, 2006, p. 22.

and these, judging by the functions and positions they occupied, in a society that valued everything that came from abroad, ended up influencing particularly the higher social classes, as was the case of the Viscountess. Although accompanied by relatives and always with at least two slaves, the Viscountess traveled to other cities and went about the Court with a certain ease, staying in hotels, ordering her dinner “outside”, visiting relatives and friends and making small purchases wherever she went, described in detail in the Diary, as well as the tips she offered.

Antônio Brandão and his advertisers certainly were participants in a period when women began to be recognized as consumers and readers in 19th century Rio de Janeiro, even if this advertising did not reach the entire female population, but only a portion that, among other things, was a user of publications such as the Diary of Recollections.

The presentation and the information contained in the initial and final pages of the Diary of Recollections used by the Viscountess of Arcozelo indicate that it was the fourth year that the editor Antonio Jose Gomes Brandão published the notebook formatted for the purpose of daily notes. Considering the difficulties of publishing in the printing shops of the time, 1880s, and the number of advertisers that occupy the header of the pages referring to each day of the year in the Diary, it can be assumed that there was a reasonable circulation of copies and, even more, that it was published for at least four years, which suggests that it was sold and used by many women of the 19th century, even if its function was other than that of daily notes. Thus, only one copy has survived to this day.

2. *The Viscountess’ writing and women’s education in 19th century Brazil*

Beatrice Barbalato¹⁹, when analyzing the relationship between the intimate self and the other, the public self, the exterior, suggests that we build a myth to “survive/live” with our external image, visible, public, recognized and recognizable, in the words of this author. The “myth” of the Brazilian nobility was a project forged by the Brazilian emperors themselves, Pedro I and II, who during their governments created a support network based on the concession of nobility titles to rich farmers, especially large landowners. It is this breed of nobility that proliferates in the 19th century, based on what each one could offer to the Imperial State, especially goods and services, and that will generate a network of sociability consolidated by family relationship and, mainly, through marriages. Thus, barons, counts and viscounts will strengthen the ties among

¹⁹ B. Barbalato, *O ethos e o tempo*, in Vasconcelos, Cordeiro, Vicentini (edd.), *(Auto) biografia, literatura e história*, cit., p. 27.

themselves, not only in the Province where they lived, but extending their kinship beyond it²⁰.

In the Province of Rio de Janeiro, with lands close to the Court, this relationship of loans, building of public assets and performing services for the government, would be widely used to reach nobility. Once they became nobles, men and women began to incorporate this identity in such an externalized way that one no longer finds their own signature, but usually only the title of nobility they held, as the main mark of their existence.

This is the case of the Viscountess of Arcozelo who, although born Maria Isabel de Lacerda Werneck, will use the title of nobility as her signature, and will seek, on a daily basis, to perform actions that reiterate her social condition and the place she occupied, as shown in her Diary, recording what was affectionate to the «good Brazilian society». Her public image was also intertwined with the private one, as we can see in the memoirs of her granddaughter, Maria Werneck de Castro²¹, when she refers to her as «grandma Viscondessa».

Although the nobility of the province's countryside had a less refined daily life, judging by the descriptions in the Diary of Recollections, the differential condition of the noble titles' owners seems to be present in each attitude registered by its members.

The main concerns that filled the days of a woman of the coffee aristocracy, considering the themes of the notes taken by the Viscountess in her Diary as example, will be related to the family and to the sociability network maintained through the visits she received and reciprocated, to the management of her farms and of her slaves and naives²², with particular emphasis on the making of lists of her belongings, such as crockery, sewing, orders and expenses, in addition to the weather conditions described on a daily basis.

In most of the pages of the Diary of Recollections, the Viscountess talks about the visits in her house, which were many, the comings and goings among her three farms, Monte Alegre, Piedade, and Freguesia, the illnesses of her relatives, households, and slaves themselves, the children's schooling, among other subjects, but she does not fail to record daily the weather conditions.

The rains and droughts were a constant concern, considering that coffee was the raw material that generated the wealth of the whole family. In this way, the Viscountess seemed to be fully aware that her lifestyle depended on

²⁰ I.R. Mattos, *Tempo saquarema*, Rio de Janeiro, ACCESS, 1994; M.B.N. Silva, *Sistema de casamento no Brasil colonial*, São Paulo, EDUSP, 1984; Muniz, *A riqueza fugaz: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras (1820-1890)*, cit.

²¹ M.W. Castro, *No tempo dos barões: histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café*, Rio de Janeiro, Bem-Te-Vi, 2004, p. 70.

²² Children of enslaved women born after the Lei do Ventre Livre [Law of the Free Womb], promulgated on September 28, 1871. Naive is the one born free after this Law; and freed is the one born a slave but who acquired freedom.

farming, keeping an eye on the weather conditions, and returning to her Diary to describe them, more than once a day.

However, it seems that the Viscountess' knowledge or interest in the family business was limited to observation of the weather conditions, as can be assumed, considering that there is not a single line in the year 1887 about what her husband and children were doing in relation to their goods, furniture and real estate, and the partnership itself in the Coffee Commissioned House that they owned in the Court, in a decisive year, when the Viscount undoes the partnership²³, except for a small observation she makes about his decisions, when she writes that Castro «exchanged the pair of males and a beast for little John black pair of horses. I didn't think the beasts were pretty, I don't think they are treated»²⁴. However, it can be seen that, although she was against doing the business, only the Diary was aware of her opinion.

Nevertheless, in face of the Viscountess' afflictions regarding the weather conditions, even though some analyses do not indicate this, it is possible to deduce that she shared some of her husband's interests regarding the family business, possibly not only complying with the decisions made, but sometimes influencing them. This decision-making power can be seen when she recurrently uses expressions such as “commanded”, “received”, “did”, showing that, in what refers to the farm houses and her domestic slaves, it was she who determined the actions, even though when the Viscount disagreed, it was his decision that prevailed, as can be seen in the following annotation: «Castro sent the little Arthur away. But Lídia and Clarimundo made him come back because he was doing very well. I didn't like him to stay and I'm already waiting for the undoing»²⁵.

The Viscountess writes notably about the daily events of her life, as when she registers that she received a letter, an order, her trips to her other farms, her “troll” wanderings, when everyone leaves and she stays alone, her trips to the Court and other places, when she is paid the amounts she is owed, when she pays the slaves, the purchases she makes, the things she sends to the farms, the participants of the farewells made to her when she travels, the visits she makes and receives, the deaths that are reported to her, among others. Regarding travels, a subject that has some relevance in the Viscountess' Diary, Gómez²⁶

²³ According to Muniz «the Coffee Commissioned House, owned by the Viscount Arcozello, prospered and in 1882 there were already four partners: besides the founders, the Viscount's firstborn son: Ernesto Werneck Teixeira de Castro and Mr. João Guimarães. In 1887 the partnership Teixeira de Castro & Malafaia was dissolved, leaving the Viscount and his son who continued the business at another address 159, rua do Catete».

²⁴ Diary of Recollections, January 24, 1887.

²⁵ Diary of Recollections, December 31, 1887.

²⁶ Gómez, *Aquí lo hallarán con toda verdad. Diarios personales en la España del Siglo de Oro*, cit.

notes that the moves and displacements to other places constitute one of the sources from which there is much news recorded in personal diaries.

Although she was not involved in the family's main business, the Viscountess had a way of managing the house with a meticulous daily writing of her belongings, which seems to have been learned, probably in one of the manuals of domestic economy, circulated by booksellers and published in periodicals at that time, much appreciated by 19th century women, considering that she recorded the accounting of her personal expenses from the tiniest sums spent on a dinner at the hotel: «today I did not go out, I ordered the Otel (sic) dinner costing 6,600»²⁷, through her sewing and crockery, to her slaves, revealing herself to be concerned with the “mathematics” of the costs related to the maintenance of her properties, as shown in her writings at various times.

For the Brazilian women of the 19th century, getting married was the main and only function suitable to the female gender, and thus, from the earliest age, the concern of the elite families and of the women themselves was to arrange a “good marriage”. This concept of a good marriage refers especially to a man whose possessions were sufficient for the luxuries they were used to in their parents' home, and the guarantee that their days would be led by someone who would spare them from all the worries concerning the family's livelihood and assets.

In January 1881, in the journal *A mãe de família*²⁸ [The family mother], the editor Dr. Carlos Costa, worried about the excess of early marriages that were occurring, wrote about the diseases that prevent marriage and also those caused by the brides being too young. The doctor did not refer only to diseases, but he strongly criticized the habit of marrying girls too early, especially at the age of 13, when they would not have the full development of their organs nor the conditions to submit themselves to the «high and difficult burdens of maternity». Parents were suggested, then, to «do everything possible to remove the idea of marriage from their daughters' minds before they are 18 to 20 years old», even if it seemed a long time and very difficult to maintain such a decision. To do this, the doctor suggested, parents should make their daughters play, get them used to reading good books, have a healthy diet, and practice gymnastic exercises, which would make them strong and for some time forget the fixed idea of marriage, which accompanied them from the time they stopped playing with dolls.

If we cross Muniz's information²⁹, who states that the Viscountess married the Portuguese doctor of her father's farms, Joaquim Teixeira de Castro,

²⁷ Diary of Recollections, March 20, 1887.

²⁸ *A mãe de família: jornal científico litterario e illustrado*, edited by Dr. Carlos Costa, a physician with a large clientele in the Imperial Court, intended to give a scientific status to the daily life of families, introducing the hygienist thought, Rio de Janeiro, Jan. 1879 – Dec. 1888.

²⁹ Muniz, *A riqueza fugaz: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras (1820-1890)*, cit.

between the years 1860 and 1861, and the information from her granddaughter Maria Werneck de Castro³⁰ who states that the Viscountess was born in 1840, it is very likely that Maria Isabel de Lacerda Werneck was already twenty years old when she got married, an age considered, at the time, a high age to get a wedding. This, perhaps, explains the permission of the Baron of Paty do Alferes to marry his heiress to an outsider who, when arriving at his farms to work as a doctor, carried only, judging by his portrayed image, his handsome figure, as Muniz suggests:

Joaquim Teixeira de Castro was born in 1825 in the parish of Arcozello in Porto. He arrived in Brazil in the 1840s (1848/1849), having graduated in Medicine. Having contact with Francisco Peixoto de Lacerda Werneck, he was invited by him to become a physician on his farms in Pati do Alferes. In 1850, his name already appeared in the Almanack Laemmert as a doctor, but without the title of Doctor. There were doubts as to whether Joaquim was really a doctor, for not having his diploma revalidated at the Rio de Janeiro School of Medicine. Some local historians' books said he had studied law, others pharmacy, but not medicine. In 1853, he was questioned by a commission of the Chamber of Vassouras, which asked for his medical diploma. Joaquim replied to the Chamber in a letter dated March 11, 1853, in which he said: 'I am a graduate of the Medical-Surgical School of Porto and present my diploma to be seen and registered. When I arrived in Brazil I did not take the sufficient examination at the Rio de Janeiro Medical School. I am a private physician and exclusive of the farms of the baron of Paty do Alferes, not taking care of clinics outside of them...'. [...] In the 1960s, Joaquim married Maria Isabel de Lacerda Werneck, daughter of the Baron of Paty, receiving a dowry, as was the custom at the time. The baron of Paty died in 1862, receiving, Joaquim and Maria Isabel, an inheritance of 62:00\$120. Through the inheritance he became the owner of the Monte Alegre Farm with all its belongings, land, coffee, 131 slaves. Manga Larga Farm with 74 slaves, animals, cattle, furniture, land and coffee plantations. Palmeiras Farm with a business and residential house, improvements, 10.000 coffee trees, 86,25 bushels³¹.

Looking at the ritual photograph of the Viscountess, the one that, next to her husband's, with an oval frame, was part of the symbolism of a noble house, we realize that Maria Isabel was not a representative of the beauty standard of that time. However, it is possible to deduce that Maria Isabel, besides being the heiress of many lands and properties, also became attractive as she possessed the qualities and predicates consistent with a woman of her social condition and her time. Such affirmation is justified in the reading of her Diary of Recollections, to which she dedicated her intimacy, even if it was totally censored by the context and circumstances in which she lived. In any case, the Diary reveals the only possible existence for that woman who, sitting at her

³⁰ Castro, *No tempo dos barões: histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café*, cit.

³¹ Muniz, *A riqueza fugaz: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras (1820-1890)*, cit.

dressing table in front of the window of a spacious bedroom, visualized on the horizon a landscape that unveiled the vastness of her lands.

The Viscountess had no female daughters, so she could not educate, in her own way, heirs to the 19th century feminine attributes that were so well learned by her, but even for the education of her children, as was customary among elite families³², she used the services of a Portuguese governess, Sarah, who, unfortunately, is not described in detail in the Diary of Recollections. However, from the notes, it is possible to understand the “governess”, observing many others advertised by the newspapers of the time, especially the «Jornal do Commercio»³³, in which services were offered to educate children on farms in the Province of Rio de Janeiro. In the same way, farmers also sought women, “full of qualities”, to work as governesses, in the hope that they would be able to add value, the main function of their female daughters: to make a good marriage³⁴.

The Viscountess herself probably had a governess from whom she learned the habit of daily writing in a diary, as well as the patterns she used to manage her relations with her family, the detailed administration of the house and her belongings, and, especially, the quality of being a submissive woman to the determinations of her husband, about whom it seems to have been the Diary of Recollections the only testimony of her discontents.

Final Considerations

Among the immense gaps left by the lack of women’s writing about the 19th century in Brazil, Maria Isabel de Lacerda Werneck, with her Diary of Recollections, managed to eternalize a past crystallized in her notes which, among many other aspects, reveals to the readers of the 21st century the profile of a woman educated “in” and “for” the 19th century.

Based on her writings, countless reading possibilities can be forged from the analysis of this category of egodocument, the diaries, which bring significant

³² A.W.P.C. Mendonça, M.C.C. Vasconcelos, *La Genese du concept d’éducation publique au Portugal et au Bresil*, «Paedagogica Historica», vol. 47, 2011, pp. 49-63; M.C.C. Vasconcelos. *Escritas femininas na casa oitocentista: memórias sobre o diário da viscondessa de Arcozelo*, «História da Educação», vol. 24, 2020, pp. 1-31.

³³ «Jornal do Commercio», Rio de Janeiro, Jan. 1827 – Jan. 1889, published since October 1, 1827, Jornal do Commercio is the second oldest daily newspaper in Brazil, as well as one of the oldest in all of Latin America, created by the Parisian typographer Pierre René François Plancher de La Noé, who, fleeing from his country for being Bonapartist, he settled in the Brazilian Court in 1824, founding the Imperial Typographia, in the center of the city of Rio de Janeiro.

³⁴ *Ibid.*

elements to suggest and elucidate traces of a lived reality, composing pieces of a mosaic of the 19th century daily life that other sources cannot fully achieve.

The Diary of Recollections of the Viscountess of Arcozelo allows us to decipher and understand the marks of female empowerment in that time and context, even if censored and submitted to male supremacy.

The very way the Diary is written, its gaps, its silences are indicative of what was denied to women, even in their most intimate relationship with the diary. However, it is worth pointing out that in such a watched and repressed object it would be an excess of expectation to find more than chronicles of daily life, mixed, here and there, by a stronger observation. Even so, the repetitions, feelings, concepts and implicit values suggest testimonies of a world in which women, as Michelle Perrot³⁵ shows, concealed their particular existence in ordinary society in the «plot of everyday life».

³⁵ Perrot, *As mulheres ou os silêncios da história*, cit.

Souvenir d'Auteurs: l'école italienne (fin XIX - debut XX siècle)

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

Memory of Authors: the Italian school (late XIX - early XX century)

ABSTRACT: This paper aims to emphasize the value of school as a place of memory. Particular attention is paid to the descriptions and the memories of the school provided by Italian writers, active between XIX and XX centuries, with precise reference to school premises, classmates, rural schools, pedagogical methods, punishment and rewards, exams and the memory of teachers. Among the authors here cited, there are also important and well-known names of Italian literature, including for example Salvemini, Negri, Pirandello and Jovine.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Italian school; School memory; Authors; XIX-XX Centuries.

L'école italienne devrait figurer en bonne place dans les «lieux de mémoire» de la péninsule. Beaucoup d'ouvrages d'auteurs de l'entre-deux-guerres comportaient des chapitres autobiographiques consacrés à leur scolarité. Ces récits peuvent obéir à des stéréotypes susceptibles d'en altérer l'authenticité et ils ne restituent pas un passé univoque; mais ils fournissent une foule d'indications sur les locaux scolaires, les camarades de classe, la maîtresse d'école rurale, l'institutrice ou le professeur, les méthodes pédagogiques, le contenu des enseignements, le comportement des élèves, les punitions, les récompenses, les examens et l'assurances scolaire, sans oublier l'administration communale et celle de l'Instruction publique.

Les locaux scolaires, souvent assimilés à des prisons, restaient très présents dans les souvenirs, avec leur atmosphère sombre et leurs odeurs fétides, faiblement éclairées par des fenêtres aux vitres sales. Cette ouverture incertaine vers la liberté offrait des spectacles anodins de la vie quotidienne qui restaient gravés dans les mémoires.

De 9 heures à midi, il se trouvait prisonnier d'un banc de bois couleur d'encre pendant que dans la salle de classe résonnait la voix soporifique de madame Adèle. Le garçon passait ces trois heures comme hébété, le regard fixé sur la fenêtre. Ce qu'il voyait jalonnait pour lui la fuite du temps. Il savait qu'à une certaine heure on ouvrait les volets, puis une main velue arrosait les géraniums sur le rebord de la fenêtre; plus tard, lorsque le soleil éclairait la ruelle, on étendait des draps dans l'ait marin entre les gouttières d'ardoises. A une heure fixe, la tête du concierge apparaissait par la porte entr'ouverte et les enfants se levaient en criant, avides de courir au grand air¹.

Dans les villages, la cloche de la mairie appelait les enfants à l'école avec un quart d'heure d'avance et ils se retrouvaient tous en courant dans la rue. À la campagne, «le moment était venu de reprendre le cartable, le porte-plume et la feuille rose du buvard. Il roulait son petit cahier froissé sous le bras et se dirigeait en sautillant sur le sentier, à travers les vignes basses»². Lorsque cessaient les tapages des enfants se rendant à l'école «il ne restait plus dans le village que les rumeurs domestiques du labeur quotidien: le rinçage des draps battus sur les planches, quelque lent gémissement du moulin et la plainte du rabot du menuisier»³. L'irrégularité de la fréquentation scolaire aurait dû mobiliser une administration communale responsable; mais les bureaucrates qui en avaient la charge étaient facilement enclins à un fatalisme résignés. Les absences se situant pendant les saisons des travaux des champs, les enfants avaient ensuite toute l'année pour étudier «Que voulez-vous y faire? C'est un pays qui est ainsi fait»⁴.

La salle de classe était un espace clos surmonté par la chaire du maître.

Elle avait un plafond bas à solives et des fenêtres qui donnaient sur une cour ou une ruelle. On voyait en face un mur avec des tuyaux de gouttières et des fenêtres grillagées couvertes de toiles d'araignées. Lorsqu'il pleuvait, l'eau dégoulinait en bas par les tuyaux avec une musique plaintive qui donnait envie de pleurer⁵.

L'enfant vivait replié sur un environnement limité au banc où il était assis auprès de plusieurs camarades, avec un encrier ébréché, un cahier, un porte-plume et la feuille rose du papier buvard. «Je me souviens de cette page quadrillée du cahier, avec des bâtonnets noirs tracés en oblique au commencement de la ligne et puis à peine dessinés avec des traits fins pour guider la plume maladroite des pauvres enfants placés face à cette triste épreuve»⁶. L'écopier souffrait du froid et ressentait profondément les odeurs suffocantes qui s'ex-

¹ P. Gadda, *Mozzo*, Milan, Ceschina, 1930, p. 44.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 39.

⁴ *Ibid.*, p. 44.

⁵ G. Civinini, *Odor d'erbe buone*, Milan, Mondadori, 1931, p. 69. L'enquête Corradini révélait qu'en 1910-1912, 21000 écoles primaires seulement sur 60000 étaient dans un état satisfaisant (Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia*, Rome, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910-1912, Vol. 4).

⁶ Civinini, *Odor d'erbe buone*, cit., p. 69.

halaient du poêle en s'ancrant dans son imaginaire. La cheminée branlante qui traversait la salle de classe occupait une place surprenante dans la mémoire collective et son souvenir était fréquemment associé à celui du camarade chargé de son entretien. «Cicco, un écolier dévoué, s'occupait de la cheminée décrépite, à demi-détruite, qui branlait du chef avec le vent comme un vieux paralytique et fumait à l'envers, en dedans au lieu d'au dehors»⁷. Les camarades de classe laissaient leur empreinte ineffaçable; mais elle était moins liée à la réussite ou à l'échec scolaire qu'à un comportement rebelle où les farces d'écoliers occupaient une place essentielle. Elles créaient des liens affectifs liés à une complicité dans l'accomplissement de quelque gaminerie ou de quelque maraude. «Qui va avec le loup apprend à hurler» dit un proverbe toscan et «Qui va au moulin s'enfarine». «Ils étaient douze écoliers dans une école du Molise; mais deux dormaient toujours, debout, assis, à genoux, au coin et ils ne comptaient pas. Les autres s'ingéniaient à faire des farces et déployaient dans cette activité de véritables trésors d'ingéniosité»⁸.

Les garnements de la campagne venaient à l'école avec un syllabaire, une plume émoussée dans la poche et un oignon. L'une de leurs distractions favorites était de taquiner l'âne de la maîtresse en lui mettant l'oignon sous les naseaux; mais il fallait se méfier de ses longues ruades qui faisaient voler les écoliers comme des fétus de paille lorsqu'ils lui manquaient de respect. La maîtresse écrivait au tableau, ses élèves exerçant en commun le métier de ne rien savoir et de s'en moquer⁹. Lorsque les enfants se tiennent tranquilles, c'est qu'ils ont quelque chose à se reprocher¹⁰. Les punitions n'étaient pas sévères, les parents ne tolérant pas les châtimements corporels. «Chacun préfère souffleter lui-même ses propres enfants, et les mains des autres sur son propre sang sont des choses qu'on ne supporte pas»¹¹.

Les camarades pouvaient servir de repoussoir.

A côté de moi, j'avais un petit garçon dont je ne me souviens pas, si ce n'est qu'il puait de sa braguette sale. Au banc de devant était assis l'habituel garçon aux cheveux roux qui est inévitable dans tous les groupes d'écoliers. Celui-là sentait le renfermé et cette odeur m'importunait plus encore que les autres... Plus que les odeurs de fleurs, j'aimais celle de l'herbe fraîche et savoureuse. Un rameau de basilic ou de cédratier donnait à tout mon être une sensation physique de joie¹².

⁷ L. Pietravalle, *L'aneddoto*, in *Il fatterello*, Milan, Mondadori, 1928, p. 131. Dans les régions des Abruzzes et de Molise, le taux d'analphabétisme oscillait entre 49 et 52 % chez les agriculteurs et les éleveurs.

⁸ *Ibid.*

⁹ Voir D. Provenzal, *I fanciulli e la loro educazione attraverso i proverbi italiani*, Catane, Francesco Battiaio, 1916, pp. 95-105.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Civinini, *Odor d'erbe buone*, cit., p. 70.

¹² *Ibid.*

Les camarades pouvaient être des repoussoirs et inciter l'enfant à ne pas leur ressembler.

Il était très gênant et triste de me trouver entre deux voisins malodorants; mais cela ne suffisait pas et il s'y ajouta cette vilaine tache tombée de ma plume. La faute en incombait certainement à l'encrier qui laissait toujours un fil attaché au porte-plume; mais je compris qu'il m'était arrivé un grand malheur. Il me mettait plus bas que mes deux voisins qui puaient la crasse mais avaient leur cahier propre. Je réalisai mon avilissement et mon désespoir. C'est ainsi que commença pour moi l'art de bien écrire¹³.

L'obstacle infranchissable qui empêchait le rapprochement de deux écoliers était la différence sociale. En fréquentant une école communale à Milan, Mary Tibaldi Chiesa sentait tout ce qui la séparait de ses condisciples.

Je n'étais pourtant pas fière – écrivait-elle –, au point que je demandais à ma mère de me vêtir simplement afin de ne pas attirer l'attention. Toutes mes camarades m'aimaient parce que je les aidais volontiers dans les choses les plus difficiles. En échange, elles me sauvaient dans certaines situations désespérées, lors des leçons de travaux manuels; mais ces services réciproques n'avaient pas réussi à abattre le mur des conventions sociales. Je ne réussis jamais à me faire une amie parmi mes camarades. Elles étaient trop différentes de moi et elles avaient reçu une éducation trop éloignée de la mienne¹⁴.

La distinction entre les enfants pauvres et ceux issus de milieux plus aisés était toute aussi manifeste au niveau des vêtements et de la coiffure, en particulier chez les filles;

Elles étaient vêtues des couleurs les plus variées, souvent très déteintes et des façons les plus étranges, le plus souvent très pauvrement. Je n'avais jamais imaginé que les cheveux puissent se coiffer avec autant de barrettes, de rubans, de postiches, d'anglaises et de tresses. Quelques petites filles avaient des chignons très serrés qui contrastaient avec leur visage enfantin et leur donnaient un air trop précoce de jeunes femmes¹⁵;

mais il pouvait naître entre condisciples des inimitiés durables

Ma voisine de banc Ada May était une fille au teint olivâtre que je détestais. Impérieuse et rusée, elle nous dominait et nous menait comme un chef de tribu. Une irréductible adversité de caractère et ma non moins infériorité physique m'opposaient à sa hauteur triomphante. Un jour, la "dame" fut appelée à la direction et Ada May en profita pour me décocher une flèche empreinte de sa sarcastique cruauté. La "dame" parut à l'entrée, grande, sèche, les tempes blanches. Par malheur, j'avais heurté le coude de mon ennemie et un "Zig zag" était

¹³ M. Tibaldi Chiesa, *Nel libro della memoria*, Milan, Unitas, 1927, p. 68.

¹⁴ *Ibid.*, p. 69.

¹⁵ Tibaldi Chiesa, *Nel libro della memoria*, cit., pp. 69-71.

apparu comme un éclair sur sa page de calligraphie. La “dame” m’envoya mettre le nez au coin. Je flairais l’odeur du mur presque tous les jours, sous un panneau infamant portant l’inscription “Je suis une bavarde”. C’était un panneau qui servait pour tous les cas de conscience se posant aux “dames” revêches et convenables de l’époque¹⁶.

Les écolières étaient particulièrement superstitieuses et les périodes d’examen se prêtaient à toutes sortes de facéties. La tradition voulait qu’on invitât une camarade qui réussissait mieux en classe à vous badigeonner le nez de son doigt enduit de salive. En principe, saint Nicolas de Bari était le protecteur des écoliers; mais la «décoction» de saints consistait en un breuvage dans lequel on dissolvait les couleurs d’images pieuses. Cette eau sale avait, disait-on, un effet souverain. Pleins de sagesse, les Italiens connaissaient les vertus de la science «Celui qui sait, dit un proverbe toscan, est le maître des autres». Le livre était l’objet d’une grande admiration populaire au point qu’en Sicile, où l’éloquence était considérée comme la première vertu du savoir, on disait que «les livres font les lèvres». La sagesse populaire était consciente de la nécessité de commencer les études dès l’enfance et un proverbe toscan prétendait que si on apprenait à «devenir forgeron avec la barbe, on apprenait les lettres avec la bave»¹⁷. Par contre, si le maître était respecté, il n’était pas parvenu à s’imposer dans la conscience populaire. «C’est l’étude qui fait le savant et non pas le maître», affirmait un proverbe sicilien. Les Toscans lui recommandaient d’employer les méthodes pédagogiques les plus traditionnelles «Qui laisse le vieux chemin pour le nouveau, souventes fois se retrouve perdu».

Le corps enseignant primaire était très largement féminisé. En 1901, 68% des enseignants de l’école primaire publique étaient des institutrices. En 1903, elles étaient 31848 sur 50435 et en 1907-1908, 60323 sur 78539. Leurs salaires étaient faibles. En 1902, alors que la rétribution des employés municipaux oscillait entre 1125 et 1375 liras par an, celle des instituteurs allait de 900 à 1320 liras en ville et de 700 à 900 liras à la campagne. En 1907, elle s’étendait de 1140 à 1350 liras en ville et entre 900 et 1000 liras en zone rurale¹⁸. La modestie de leur rétribution pouvait nuire à l’image des institutrices, mais leur rôle social restait indéniable à la campagne. Elles se recrutaient dans les milieux modestes mais leur fonction leur permettait d’accéder aux classes moyennes. Elles entretenaient des rapports suivis avec l’inspecteur scolaire et les notabilités locales¹⁹.

La maîtresse d’école rurale n’était pas toujours appréciée pour son savoir ou ses compétences pédagogiques

¹⁶ Pietravalle, *Il fatterello*, cit., p. 133.

¹⁷ Provenzal, *I fanciulli e la loro educazione attraverso i proverbi italiani*, cit., p. 95.

¹⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *L’istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all’anno: 1907-1908*. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale Camillo Corradini, Rome, 1910-1912, Vol. 4.

¹⁹ A. Negri, *Anima bianca*, in *Le solitarie*, Milan, Treves, 1917, ensuite en *Prose*, Milan, Mondadori, 1954.

Tout le monde la louait parce qu'elle faisait tout elle-même et avait une allure héroïque lorsque avec une hache elle fendait du bois à la porte de l'école; elle étrillait son âne puis elle s'asseyait au frais pour se tailler une de ces simarres grossières, avec un trou au sommet pour la tête. Ces qualités domestiques étaient suffisantes pour en faire une bonne maîtresse d'école. Elle se résignait à l'inconfort de sa demeure dans laquelle il pleuvait toujours. Au début du XX^e siècle, le maire de cette commune rurale du Molise, province de Campobasso, lui fournissait outre ce piètre logement, 30 liras par mois, du bois pour l'hiver et surtout un âne²⁰.

Il ne servait à rien de savoir lire dans l'Aspromonte vers 1900 – écrit Corrado Alvaro –. Au village, en cherchant bien, il n'y avait pas un seul mot écrit sur les murs, ni sur les boutiques; mais comme beaucoup songeaient à émigrer, d'autres à s'engager dans l'espoir de devenir au moins caporaux dans l'Armée, les gens commencèrent à vouloir apprendre quelque chose de ce qui était sur le papier, pendant leurs longs moments d'oisiveté en montagne, dans les tanières et dans les grottes, à côté des bêtes²¹.

Dans ces régions d'élevage transhumant où l'analphabétisme restait largement majoritaire, la figure du maître ambulant, son allure de berger et ses méthodes pédagogiques sommaires frappaient l'imaginaire.

De temps en temps – écrit Corrado Alvaro –, arrivait au village, avec le ferblantier, le marchand de cierges et le potier, l'instituteur ambulant maestro Castagna. Celui qui voulait apprendre à lire lui donnait le gîte et le couvert et il ne le renvoyait pas les mains vides. On disait que cet homme savait lire tous les livres, épais ou minces, énormes ou menus comme des fourmis. Avec un parapluie et une besace, un visage de vieux paysan, deux yeux malicieux et vifs d'homme cultivé, il parcourait à pied les montagnes²².

Les méthodes pédagogiques de maestro Castagna étaient adaptées à ses élèves. Il enseignait d'abord à reconnaître les lettres et ce n'est qu'après qu'il montrait comment les prononcer. Pour lui, la lettre *U* était d'abord «celle avec les cornes». Elle se prononçait en mugissant et les bergers assis par terre devant le carton blanc sur lequel le signe magique était tracé mugissaient tous en chœur. De même, le nombre 4 était dit «de la chaise» qui a quatre pieds. La quête du syllabaire avec ses illustrations laissait des traces indélébiles dans les mémoires. «Quand quelqu'un manifestait quelques dispositions pour apprendre – écrit Corrado Alvaro –, mon père lui disait “Attends. Je vais te faire cadeau d'un beau syllabaire”»²³. Certains soirs, spécialement le samedi, on entendait des gens qui du bas de l'escalier criaient sans oser se montrer: «Vous me donnez un syllabaire pour trois œufs?». Un autre demandait: «Vous me prêtez

²⁰ Pietravalle, *L'aneddotto*, cit., pp. 27 ss.

²¹ C. Alvaro, *L'Alfabeto*, in *L'Amata alla finestra*, Turin, Fratelli Buratti Editore, 1929, et ensuite en *Opere complete di Corrado Alvaro*, Milan, Bompiani, 1961. Au début du XX^e siècle, le taux d'analphabétisme chez les paysans et les éleveurs de Calabre était le plus élevé d'Italie (77%).

²² *Ibid.*, p. 16.

²³ *Ibid.* En fait, il s'agissait probablement d'abécédaires. Les syllabaires ne s'imposèrent qu'avec l'abandon de la méthode alphabétique pour la méthode globale.

un journal, parce que je veux savoir si je sais lire?»²⁴. L'effort autodidacte de ces malheureux aboutissait à une alphabétisation fragmentaire. Il y en avait un qui savait lire sans savoir écrire, un autre ne savait pas déchiffrer les lettres difficiles. La découverte de l'alphabet s'assimilait aux images de la nature et son abstraction bouleversait les équilibres d'une vie rurale exclusivement fondée sur des données concrètes.

Il lisait et toutes les choses autour de lui s'animaient d'une vie nouvelle. Il était heureux comme s'il voyait passer en vingt et un signes les grandes familles des choses et des animaux. L'éclair qui décrit un zig zag, image bizarre du z tracée avec du feu sous les arbres blessés par le ciel, et le serpent enchanté du s. Un mystère vivant était caché sous la page blanche comme sous un linceul²⁵.

L'adaptation du calendrier scolaire aux activités rurales et pastorales risquait d'aboutir à une juxtaposition de cas particuliers²⁶. La maîtresse qui obtenait tout ce qu'elle voulait de ses élèves ne pouvait obtenir leur présence en classe pendant la saison du ver à Soie²⁷. Après la campagne de la soie, venait celle de la moisson. Il aurait fallu que l'année scolaire commençât le 1^{er} juillet pour finir le 30 avril; mais dans un hameau de la même commune situé en montagne il fallait au contraire retarder d'un mois le calendrier. Les règlements de l'école publique faisaient obligation aux institutrices d'exercer leurs élèves aux travaux féminins; mais la tendance naturelle des maîtresses d'écoles était d'enseigner des travaux plus fins, comme la dentelle et les chemises brodées afin d'être bien vues des «dames» du village. Les filles du peuple devaient apprendre à couper et à coudre des vêtements plus rudes et plus communs avec des institutrices privées²⁸.

En Ligurie, près de La Spezia, l'institutrice avait tenu à ouvrir l'école aux premiers jours de septembre; mais en cette saison des vendanges, les enfants avaient l'habitude de se répandre à travers les vignes avec de grands paniers sur la tête «Madame Adèle, assise devant la porte de l'école, attendait patiemment pendant deux ou trois jours que quelqu'un paraisse; mais la ruelle restait déserte. Vers dix heures, madame Adèle résignée fermait la porte, mettait la clé dans sa poche et la portait d'un air contrit au secrétaire de la commune»²⁹. Elle parlait volontiers de sa jeunesse, comme pour prendre tout le monde à témoin de la faillite de sa vie et s'exprimait en toutes circonstances pour le bien de son prochain.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, ed. par G. Arfè, Turin, Einaudi, 1955, pp. 269-296.

²⁷ Negri, *Anima bianca*, cit.

²⁸ Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, cit.

²⁹ Gadda, *Mozzo*, cit., pp. 40-41.

Dans un wagon bondé de gens du peuple, il y avait des soldats, des marins, des ouvriers de l'Arsenal, des paysans et des familles entières d'émigrants se dirigeant vers La Spezia. L'institutrice écoutait parler tous ces gens qu'elle voyait pour la première fois et qui lui semblaient faire déjà partie de ses connaissances. Elle aimait le peuple, mais le tenait à distance. Parmi tant de dialectes dans cette région où le ligure commençait à s'adoucir en toscan, elle était la seule à parler toujours "en italien". Tout en voyageant, elle continuait à réprimander, à enseigner et à conseiller: les enfants ne devaient pas sucer leurs doigts, ni salir les sièges avec leurs chaussures; et si une mère faisait faire quelques pas à un enfant sur ses petites jambes arquées pour l'exhiber avec orgueil à ses compagnons de voyage, elle la grondait au point d'effacer son sourire et de la contraindre à le reprendre sur ses genoux. Les yeux fermés sous les tunnels, l'institutrice pensait à la dernière conférence du cercle didactique³⁰.

L'institutrice savait apprendre à compter, à faire les quatre opérations avec les décimales et à pratiquer le système métrique³¹; mais les témoignages d'enseignants montrent toute la fragilité d'une fonction mal reconnue socialement, très largement féminine et incombant à des jeunes filles déracinées que rien ne préparait à l'exercer. Sans doute bénéficiaient – elles d'une reconnaissance admirative des mères de famille; mais elle ne servait à rien face aux pressions exercées sur l'administration communale pour la destituer au profit d'une candidate locale. «Elle était sortie du collège depuis quelques jours avec le diplôme d'institutrice, – écrit Luigi Pirandello. Elle connaissait maintenant l'attente angoissée d'un poste de degré inférieur dans un petit village quelconque, se privant de tout pour payer le loyer d'un pauvre taudis. Quelle anxiété de se voir ainsi seule et libre, elle qui avait toujours vécu sous clef!»³². Le maire pouvait jouer un rôle positif dans la scolarité d'un enfant lorsque, sous ses menaces, des parents qui n'avaient pas un faible pour l'instruction devaient à contre cœur envoyer leur fils à l'école³³; mais dans certaines régions, les maires étaient des personnages grossiers et cupides qui n'hésitaient pas à rendre la vie impossible à une institutrice afin de la contraindre à laisser sa place à l'une de leurs protégées³⁴. Elle était alors exposée aux calomnies comme cette héroïne de Pirandello qui avait obtenu un poste d'institutrice suppléante et se voyait accusée de le devoir à la protection d'un député.

Une véritable procession de pères de famille défila à l'école. Leurs filles refusaient d'aller en classe et aucun père en conscience ne pourrait les y contraindre.

³⁰ P. Gadda, *Cinque terre*, in *Nuvola*, Milan, Ceschina, 1938. Les conférences pédagogiques ont longtemps représenté le seul lieu de rencontre entre instituteurs. Elles ont contribué à faire naître parmi eux un sentiment d'appartenance à une communauté qui déboucha sur la création de l'*Unione Magistrale Nazionale (U.M.N.)* en 1901. L'instituteur était considéré comme le «missionnaire de la civilisation».

³¹ A. Monti, *Le fortune di Lalilu* (1924), «Il Ponte», novembre 1957.

³² L. Pirandello, *Mademoiselle Boccarmé, maîtresse d'école* (1920), in *Nouvelles pour une année*, traduction française H. Valot, Paris, Gallimard, N.R.F., 1978, Vol. III, p. 82. Pirandello enseignait la stylistique à l'Institut Supérieur de Magistère de Rome destiné aux institutrices.

³³ Gadda, *Mozzo*, cit., p. 39.

³⁴ U. Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, Florence, FPE, 1925, p. 49.

L'affaire prenait de l'ampleur et du directeur de l'école elle atteignait l'inspecteur scolaire³⁵. Peu à peu, les élèves retournèrent en classe; mais l'affabilité de l'accueil de l'institutrice ne les désarma pas. Or, qu'y avait-il derrière cette cabale? Un conseiller municipal qui voulait le poste pour sa nièce. Très rares furent les institutrices qui s'insurgèrent contre les notabilités locales³⁶. Elles avaient un «esprit religieux» qui signifiait une acceptation désarmée du rapport de forces existant³⁷.

En ville, l'institutrice vivait sous la totale dépendance de la directrice d'école, personnage «d'un âge respectable» qui régnait toute puissante sur son établissement. Même si l'on parvenait à échapper à ses yeux de dominatrice, on tombait entre ses griffes tant elle avait été créée pour n'être rien d'autre qu'une maîtresse en chef³⁸. Ces institutrices, souvent issues des Ecoles normales, étaient recrutées par concours. Leur niveau intellectuel et leurs compétences pédagogiques étaient très supérieurs à celui des maîtresses d'école rurales.

C'était une petite femme sèche et nerveuse, – écrit Mary Tibaldi Chiesa à propos de son institutrice à Milan –. Elle avait un visage sévère, pâle et triste, des lèvres minces et serrées, de grands yeux expressifs, d'épais sourcils noirs, de longs cheveux presque crépus et striés ça et là de fils d'argent. Elle était cultivée et fine, dotée d'une intelligence peu commune. Sous une apparence de sérieux et de rigidité, elle nous aimait beaucoup et avait une âme profondément bonne. Elle m'apprit beaucoup de choses et ma façon d'écrire devint plus correcte et moins puérile³⁹.

Les institutrices étaient le plus souvent célibataires. A Milan, en 1903, une sur trois seulement avait de la famille, de même qu'à Rome et à Turin. A Florence, les institutrices mariées étaient à peine 22 en 1905, et il en était de même en Vénétie⁴⁰.

L'école primaire «Rignon» située dans le quartier de Turin dit «della Crocetta» à proximité du Corso Re Umberto, accueillait des enfants issus de milieux aisés. Deux enseignants restaient gravés dans la mémoire de Mario Attilio Levi, dignes images de la petite bourgeoisie instruite de l'époque. Leurs connaissances réduites étaient étayées par de solides convictions et ils affichaient surtout de «bonnes manières»⁴¹. L'institutrice de la 2^e et 3^e classe primaire était une vieille fille d'âge moyen, pas du tout aigrie. Elle était très digne mais ouverte à ses élèves. Elle exigeait une écriture claire et lisible sans aller jusqu'à des virtuosités calligraphiques, mais était très attentive à l'orthographe. Elle enseignait peu de

³⁵ L. Pirandello, *L'esclusa* (1928), traduction française *L'exclue*, Paris, Gallimard, 1928.

³⁶ R. Majerotti, *Il romanzo di una maestra*, ed. par L. Motti, Rome, Ediesse, 1995.

³⁷ Negri, *Anima bianca*, cit., p. 17.

³⁸ Ead., *Stella Mattutina*, «Revue de Paris», vol. IV, n. 14, 15 juillet 1925.

³⁹ Tibaldi Chiesa, *Nel libro della memoria*, cit., p. 164.

⁴⁰ S. Soldani, *Maestre d'Italia*, in A. Groppi (ed.), *Il lavoro delle donne*, Bari, Laterza, 1996, pp. 392-393.

⁴¹ M.A. Levi, *Ricordi di scuola*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 4, 1997, pp. 265-266.

notions, mais on les apprenait pour la vie entière. Elle était respectée par tous les écoliers, très aimée des plus intelligents et efficace pour tous⁴². Un instituteur enseignait dans la 4^e classe primaire.

A l'époque, à la veille de la grande guerre, les enfants qui poursuivaient leurs études secondaires quittaient l'école primaire à 10 ans, à la fin de la 4^e classe. L'enseignant de Mario Attilio Levi était un homme doux et courtois qui n'exerçait pas beaucoup d'ascendant sur ses élèves, tout en se faisant respecter par le sérieux de ses leçons. Quatre années d'école primaire comptaient beaucoup dans la formation d'une jeune personnalité à une époque où le cinéma se réduisait à des courts métrages comiques comme ceux de Ridolini, vite accompagnés par les scènes de Francesca Bertini et de Pina Menichelli⁴³. La vie de l'école avec ses trente heures par semaine, plus les devoirs à la maison, les leçons particulières prises à domicile et quelques poésies à apprendre par cœur, ne laissaient que le temps de quelques parties de football que Mario Attilio Levi disputait avec ses camarades sur la Piazza d'Armi de Turin⁴⁴.

Le maître le plus apprécié savait faire une pause dans ses enseignements.

Pendant les journées d'hiver les plus mélancoliques, – écrivait Guelfo Civinini –, quand il pleuvait et faisait froid, il demandait de ranger les cahiers et les abécédaires, et il se mettait à nous raconter des fables ou des histoires des temps garibaldiens. Nous l'aimions tous beaucoup. A grandes enjambées, il tournoyait au milieu des bancs, et de temps en temps il s'arrêtait pour effleurer de sa main osseuse la tête de quelqu'un. A chacun, il demandait quelque chose sur sa maison et sur les siens⁴⁵.

Dans les familles aisées de Milan, les parents engageaient une *Fraulein* pour s'occuper des enfants. C'était une nurse allemande ou autrichienne qui leur racontait non pas des récits de sorcières, mais des contes. Parmi eux figuraient ceux de Grimm et d'Andersen ainsi que différentes histoires nordiques contenues dans une Encyclopédie anglaise traduite en italien⁴⁶.

Les repas pris en commun à l'école offraient de grandes différences suivant les régions.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Francesca Bertini, née à Florence en 1888, fit ses vrais débuts avec *Le Trouvère* (1910). Elle fut l'interprète de *L'Histoire d'un Pierrot* (1913) une adaptation d'une pantomime qui alliait aux conventions du genre un habile montage et un certain réalisme dans les scènes d'extérieur. Elle fut ensuite une actrice «diva» dans de nombreux films muets. Pina Menichelli, actrice sicilienne née en 1893, triompha dans les rôles de femme fatale et des drames mondains.

⁴⁴ Levi, *Ricordi di scuola*, cit., p. 266.

⁴⁵ Civinini, *Odor d'erbe buone*, cit., p. 78.

⁴⁶ D. Buzzati, *Mes déserts. Entretiens avec Yves Panafieu*, Paris, Laffont, 1973, p. 47.

Le réfectoire du pensionnat de jeunes filles de la “Villa della Regina” à Turin était entouré comme le chœur d’une église de petits sièges bruns décorés de figures sacrées, sibyllines, prophétiques et allégoriques; mais la tristesse satanique de leurs serpents et leurs afflications ne parvenaient pas à couper l’appétit des élèves, ni à voiler leur gaîté d’une ombre de regret⁴⁷.

Dans quelques grandes villes, les patronages fournissaient gratuitement les livres et les cahiers. A Milan, la générosité de la municipalité permettait aux élèves de l’école primaire d’agrémenter le menu préparé par la famille avec du pain garni de saucisson à l’ail⁴⁸. Rien de semblable dans bien des campagnes où l’enfant se contentait d’un morceau de pain et d’un oignon.

Toutes les fillettes de cette école d’un quartier populaire de Milan tenaient sous leur banc de petits paquets mystérieux en carton rigide, couverts de taches de graisse, – écrivait Mary Tibaldi Chiesa –. Ils contenaient du pain noir coupé en grosses tranches avec beaucoup de mie, des tranches de saucisson et de mortadelle, du thon à l’huile, du fromage parmesan et d’autres choses semblables. Puis, un employé de la mairie entraînait avec un grand panier d’où sortait un délicieux parfum de petits pains dorés presque tous garnis de saucisson. On achetait ces petits pains pour deux sous pièce et beaucoup de fillettes pauvres les recevaient gratuitement⁴⁹.

Ce menu était d’autant plus appétissant pour une fillette issue de la bourgeoisie qu’il était à base d’aliments déconseillés aux enfants de cet âge.

Le système scolaire présentait un hiatus pour les élèves qui voulaient poursuivre leurs études sans se destiner à l’enseignement secondaire classique des gymnases et des lycées. Après la VI^e classe du *Corso popolare* créé par la loi Orlando de 1904, l’enfant trop jeune pour travailler pouvait fréquenter l’Ecole technique dans l’espoir de devenir un petit employé; mais les élèves y étaient trop souvent livrés à eux-mêmes et ils ne pouvaient compter sur leurs parents pour les aider⁵⁰. Dans les milieux populaires, les enfants devaient aider leurs parents en exerçant de petits travaux.

Il avait trouvé du travail chez un laitier et un boulanger proche de chez lui, – écrivait Armando Gavagnin –. Il se levait de bonne heure pour courir à ce travail qui l’occupait

⁴⁷ Pietravalle, *Montemerlo*, in *Il fatterello*, cit., pp. 118-119.

⁴⁸ Tibaldi Chiesa, *Nel libro della memoria*, cit., pp. 68-71. La cantine scolaire faisait partie des revendications des programmes scolaires socialistes. A Milan, elle fut instaurée par la municipalité radicale et socialiste de Giuseppe Mussi. D’autres grandes villes suivirent: Pavie, Crémone, Modène et Padoue; mais en 1910, 3,37% des communes italiennes en étaient dotées. Seuls, 193 365 écoliers sur 3 002 168 pouvaient en bénéficier (6,44%) (S. Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell’Italia unita*, Milan, FrancoAngeli, 1986, p. 106). En outre, 31 communes seulement distribuaient des repas Chauds, les repas froids coûtant moins cher.

⁴⁹ Tibaldi Chiesa, *Nel libro della memoria*, cit., pp. 68-71.

⁵⁰ A. Gavagnin, *Vent’anni di resistenza al fascismo. Ricordi e testimonianze*, Turin, Einaudi, 1957, pp. 21-22.

également quelques heures l'après-midi. Pendant les vacances scolaires, il était apprenti dans une fonderie. N'ayant pas d'argent pour acheter des livres, il s'abonna aux modestes bibliothèques circulantes existantes. Il échangeait des livres avec des camarades afin de multiplier ses lectures et il lut d'abord tout ce qui lui tombait sous la main⁵¹.

Dans les communes qui n'avaient pas de gymnase, les enfants poursuivaient leurs études au séminaire, sans avoir l'intention d'entrer dans les ordres.

C'était en général des fils de paysans, de petits propriétaires et de petits commerçants, – écrivait Francesco Jovine –. Les prières parlaient de peines, de larmes, de ténèbres présentes et de lumières futures, de péché et d'espérance; mais les élèves ignoraient la formation intellectuelle des séminaristes qui cuirassait l'âme contre les doutes et les annulait avant même de naître. Ils menaient leur existence, satisfaits de leur condition présente et de celle que l'avenir leur réservait⁵².

Le collège était subi comme un enfermement où on ne vivait jamais seul jusque dans les dortoirs. L'odeur de renfermé était associée aux mises en garde du recteur où la femme était présentée comme le réceptacle de toutes les pertes. Au gymnase catholique, les punitions pouvaient être des «jours de silence» ou des «jours au pain sec et à l'eau»⁵³. Les collégiens n'avaient accès qu'à des textes d'anthologies scolaires où les personnages ne faisaient qu'une brève apparition, plongeant dans l'insatisfaction le lecteur avide de connaître la suite. De même, le caractère trop succinct des livres de grammaire réduisait les notions à quelques mots et à des phrases tronquées, comme autant de dépôts épars et inorganisés. Un jour de grande ébullition dans l'établissement était celui où les élèves donnaient des représentations théâtrales, en général des comédies du XVIII^e siècle. Les portes du collège étaient ouvertes, mais seuls les parents vivant à proximité pouvaient être présents⁵⁴.

Dans les pensionnats, les différences sociales pouvaient s'exacerber

Montemerlo était une grande fille aux yeux exorbités, – se souvenait Lina Pietravalle –. Elle s'employait à coller sur ses livres et ses cahiers de belles étiquettes jaunes et j'éprouvais pour elle un sentiment qui me la rendait antipathique. Les étiquettes étaient belles avec des filets dorés parce que cette scélérate de Montemerlo était, riche. Sur chacune d'entre elle je dessinaï un étroit monticule avec un beau merle au sommet. Regarde, lui expliquai-je avec un cynisme extasié. Ceci est le mont et cela est le merle. Montemerlo alla trouver madame Berlasca qui était la surveillante revêche de notre étude du soir. Elle avait une frange noire comme du charbon et le reste de ses cheveux étaient gris, rayés d'un jaune rougeâtre. Elle

⁵¹ Les populations rurales commençaient à peine à bénéficier du développement des bibliothèques ambulantes dues à l'ancien ministre de l'instruction publique Guido Bacelli qui occupait le ministère de l'Agriculture dans le gouvernement Zanardelli (R.D. 2 août 1902, n. 359).

⁵² F. Jovine, *Le terre del sacramento*, Turin, Einaudi, 1950, p. 71 et ss. En fait, les séminaires souffraient du caractère hybride de leur fonction.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ C. Alvaro, *L'età breve*, Milan, Bompiani, 1956, pp. 38, 73, 122.

me persécutait et sa vindicte atteignit son apogée. Elle ouvrit le registre des punitions pour écrire au crayon bleu: Privée de fruits pendant trois jours⁵⁵.

Dans le pensionnat “Villa della Regina” de Turin, la réception de la reine était l’occasion d’une de ces distributions des prix pleines de livres ennuyeux et de médailles martiales.

Les surveillantes étaient reléguées sur une estrade, fausses princesses déchues et déplumées, – ironisait Lina Pietravalle –. La directrice était bien là par contre, vraie patricienne toujours vêtue de soie, plastronnant dans des poses dramatiques. La sous-directrice, une Bolognaise vive et rougeaude qui avait un talent architectonique pour organiser ces fêtes historiques, recensait les comptines et distribuait les rôles. Elle s’efforçait d’ordonner la cérémonie où alternaient les chants, les poésies, les remises de prix et d’émouvantes oraisons à la reine⁵⁶.

Une élève était chargée de porter un plateau d’argent destiné à recevoir les livres et les paquets.

Les études étaient souvent considérées comme un élément valorisant sociale de la famille.

Lorsqu’il rentra chez lui après cinq années passées au collège, son père lui composa un personnage. Il devait endosser un costume noir et porter des lunettes car on ne saurait s’en passer lorsqu’on faisait des études. Il devait raconter des mensonges aux hommes qu’il rencontrait. Il était le meilleur élève de son collège et ses compétences étaient telles que cet établissement n’était plus à son niveau⁵⁷.

Giacinto Vanacore était dans la V classe primaire à 9 ans à peine et il était l’orgueil de son père. «Tu dois faire envie à Massaquano lui susurrail-il dans les moments de confidence. Tu seras professeur, avocat, médecin, ce que tu voudras. Avec toi, les Vanacore vont faire un grand pas en avant»⁵⁸.

Les professeurs de l’enseignement secondaire étaient souvent dépeints vêtus à l’ancienne avec des manchettes effilochées, des faux cols, de petits chapeaux déformés sur des cheveux tombants, des sacs à main s’agitant et des lunettes en tous genres⁵⁹. «Il portait un lorgnon doré sur sa face rubiconde, était vêtu d’une tenue noire avec un faux col luisant, une cravate raidie par un appareil en celluloid et une chaîne d’or pendue au gilet»⁶⁰. Ces personnages avides de vaines gloires scientifiques ou littéraires se ressemblaient tous⁶¹; mais les plus appréciés des élèves échappaient à cette norme. Certains d’entre eux s’étaient forgé une

⁵⁵ Pietravalle, *Montemerlo*, cit., p. 186.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Alvaro, *L’età breve*, cit., p. 186.

⁵⁸ G. Grieco, *Casa Vanacore*, Milan, Bompiani, 1955, p. 14, p. 37.

⁵⁹ V. Brocchi, *La giostra delle illusioni*, Rome-Milan, Mondadori, 1922, pp. 87 ss.

⁶⁰ A. Aniante, *Il Paradiso a 15 anni*, Rome, Edizioni Ceschina, 1930, p. 85.

⁶¹ P. Mignosi, *Il professore*, in *Il nostro prossimo*, Palerme, Ciclope editore, 1928.

personnalité ailleurs que dans l'enseignement et leurs cours étaient comme des leçons d'existence fondées sur l'expérience de la vie.

Le père Orbain n'était pas comme les autres professeurs, – écrivait Corrado Alvaro –. Il avait fait la campagne du Tonkin comme officier dans l'armée française. Pendant qu'il était sous la mitraille, il avait fait vœu de devenir prêtre. Il avait des livres, un fauteuil et il distribuait des chocolats appelés 'langues de chat'. Il ne pensait pas à mal de toute chose. Avec lui, je n'avais pas honte de moi et je ne me sentais pas méchant⁶².

L'accès au gymnase classique était vécu par les élèves comme l'arrivée dans un autre monde. Toutes les matières enseignées n'étaient plus présentées comme des choses à apprendre mais comme des sujets à comprendre⁶³. L'enseignant en lettres du lycée "D'Azeglio" de Milan, le professeur Lobetti-Bodoni descendait d'un imprimeur très célèbre, auteur de splendides éditions néo-classiques. Comme presque tous les enseignants de l'époque qui précéda la Grande guerre, Lobetti-Bodoni était un admirateur de Carducci. Il n'appréciait pas la poésie intimiste de Pascoli et détestait encore plus la versatilité et l'ouverture internationale du D'Annunzio des *Laudi* et de la *Fiaccola sotto il maggio*.

Les connaissances philologiques de Lobetti-Bodoni donnaient à ses élèves des bases solides en latin et en italien qu'ils conservaient toute leur vie. L'enseignant de mathématiques par contre n'expliquait presque rien et n'interrogeait qu'une ou deux fois par an. Le silence était la seule chose qu'il exigeait. Il craignait peut-être les foudres du proviseur, un vénitien qui se faisait respecter de tous. Au prix d'un silence absolu, les élèves pouvaient faire autre chose. Une complicité autour d'un sujet d'intérêt commun mariant l'attrait de la découverte au goût de l'imaginaire pouvait conduire à des amitiés durables parmi les élèves. Elle s'épanouissait dans un espace familial qui pouvait aller du chemin de campagne bordé de pierres sèches au Milan de Dino Buzzati s'étendant du Corso Garibaldi à la Piazza Castello et de la rue San Marco à la rue Pantaccio⁶⁴.

L'entrée au lycée était souvent vécue comme une délivrance. Après des études de gymnase dans un collège gris et solitaire où il n'y avait d'autre solution pour atteindre la fin de la journée que de se plonger dans le «buchage» le plus effréné, la liberté reconquise par l'inscription au lycée donnait le vertige⁶⁵. Le professeur galant du lycée "D'Azeglio" de Turin réussissait dès les premiers jours à passionner ses élèves par l'élégance de ses interprétations du *Dolce Stil Nuovo* et par une *Lectura Dantis* qui n'oubliait pas une ligne de la *Vita nova* ni un tercet de *L'Enfer*. Issu de l'école de l'abbé Antonio Cesari, son collègue de la III classe du lycée de Lucques était attaché à la pureté de la langue italienne dans ses dialogues sur la beauté de la *Divine comédie* et il interrompait ses élèves avec

⁶² Alvaro, *L'età breve*, cit., pp. 136-138.

⁶³ Levi, *Ricordi di scuola*, cit., pp. 266-267.

⁶⁴ D. Buzzati, *Mes déserts. Entretiens avec Yves Panafieu*, Paris, Robert Laffont, 1973, p. 91.

⁶⁵ R.P. Gatteschi, *Una maturità altra volta*, «Il Ponte», mai 1954.

indignation lorsqu'ils citaient Carducci⁶⁶. L'enseignement du latin et du grec au lycée "D'Azeglio" était confié au professeur Giacomino, un vieux latiniste très estimé, universitaire manqué, mais certainement pas pour insuffisance de mérites scientifiques. C'était un universitaire par ses splendides lectures des auteurs et par ses savantes leçons d'introduction, mais aussi par sa propension à ne pas interroger les élèves ou à négliger la correction des rares devoirs qu'il leur donnait à faire chez eux. Avec Giacomino, on améliorait sa culture classique et la connaissance des auteurs qu'il commentait à un haut niveau; mais il n'interrogeait les élèves qu'une fois par trimestre et attribuait des notes indulgentes jamais inférieures à la moyenne. Avec une démarche pédagogique comparable, Luigi Castiglione qui enseignait le latin et le grec au lycée "Parini" de Milan exerça une influence incontestable sur Dino Buzzati⁶⁷. Le professeur Predella était l'enseignant le plus craint et respecté du lycée "D'Azeglio". On redoutait son intransigeante sévérité et sa rigueur scientifique. Il donnait un ou deux théorèmes à étudier et interrogeait collectivement la classe la leçon suivante. Si un élève avait compris, il l'invitait à l'expliquer à ses camarades en lui donnant une bonne note; mais si personne n'y parvenait, il écrivait un «zéro» pour toute la classe sur le registre et il l'étonnait ensuite par la simplicité de son explication. Dans la I classe du lycée, les deux tiers des élèves durent subir un examen de passage en mathématiques pour accéder à la classe supérieure. Dans les dernières classes, Pradella ajoutait la trigonométrie au programme, discipline très appréciée par les élèves qui se destinaient au Polytechnique de Turin ou à la Faculté des Sciences de l'Université. Zino Zini enseignait la philosophie. Personnalité influente de la société turinoise, il siégeait au conseil municipal comme élu socialiste «La philosophie est une chose avec laquelle et sans laquelle le monde reste tel quel, déclarait-il». Ce scepticisme imprégnait son enseignement qui consistait à exposer l'histoire de la philosophie sans prendre position⁶⁸; mais beaucoup d'enseignants de cette discipline se contentaient de dicter une demi-page à leurs élèves qu'ils devaient réciter par cœur pendant la leçon suivante. Le positivisme s'était immiscé dans toutes les disciplines au point de s'ériger en philologie dans l'étude des langues, de l'histoire et de la littérature⁶⁹.

Les études secondaires du lycée étaient couronnées par l'examen de «maturité». L'idée de la vénalité des membres du jury était répandue parmi les candidats et pour s'assurer d'une bonne note le jour des épreuves, ils prenaient des leçons particulières avec les enseignants qui devenaient ensuite des examinateurs. La dépense pouvait s'élever à 90 liras pour chaque professeur, plus 10 liras à l'appariteur ou au concierge du lycée qui jouait les entremetteurs.

⁶⁶ M. Valgimigli, *La mia scuola*, Florence, Vallecchi, 1924.

⁶⁷ Buzzati, *Mes déserts*, cit., p. 91.

⁶⁸ Levi, *Ricordi di scuola*, cit., p. 268.

⁶⁹ Valgimigli, *La mia scuola*, cit.

L'examineur était un grand vieillard piémontais, un ramolli si plein de caprices que pour se rendre au lycée distant d'une portée de fusil, il se faisait admirer allongé dans une luxueuse voiture à deux chevaux, – se souvenait Roberto Pio Gatteschi –. Il devait son poste à la reconnaissance d'on ne sait trop quels mérites acquis pendant le Risorgimento; mais il tenait beaucoup plus aux 90 lires qu'à n'importe quelle gloire patriotique. Pourtant, si le candidat à l'examen n'entrait pas dans ses bonnes grâces, aucune richesse n'était suffisante pour le conquérir⁷⁰.

Le jour de l'examen, les lycéens rôdaient en foule à travers les couloirs, dans la cour et sur l'esplanade. Ils entraient, sortaient, rentraient comme des abeilles autour de leur ruche, avec une rumeur incessante, mais sans qu'un seul ait envie d'élever la voix. La salle d'examen, mi-temple, mi-tribunal, s'ouvrait au milieu d'un corridor et la table des examinateurs s'allongeait en travers d'un ancien vaste réfectoire. Face à l'entrée siégeaient les professeurs, alignés en commençant par celui d'italien pour finir avec celui de physique. Au centre, grave et fier, trônait le vice proviseur. L'appariteur se montrait de temps en temps hors de la salle pour appeler d'une voix retentissante le candidat qui devait entrer⁷¹. Une fois l'âpre tourment de l'examen terminé, le candidat retrouvait un air pur, beau et lumineux. Débordement d'une jeunesse qui n'était pas bridée, se souvenait Roberto Pio Gatteschi; «partout, du bleu sans fin, des boutons de rose mouillés de rosée, des chansons venues des joyeuses frontières de la vie, scandées, rythmées du bout d'une âme joyeuse, oublié suprême de soi, fertile ondoisement de songes et d'espérances, douces heures d'enchantement»⁷².

La carrière des professeurs était fonction d'un tableau d'avancement qui était entre les mains de hauts fonctionnaires pleins d'arrogance, ces «commendatori minervini» dont parlait Gaetano Salvemini⁷³. «Trapu et chauve, le Directeur général penchait sa face hargneuse sur son bureau. Il ne fit aucun signe de salut, ne bougea pas la tête et ne se tourna pas lorsque l'huissier introduisit le professeur Vantori, – écrivait Virgilio Brocchi. Il continua même à écrire comme si personne n'était entré dans son bureau»⁷⁴. Les intrigues de ces fonctionnaires, facilitées par les complexités administratives, faisaient l'unanimité contre eux. Ils étaient souvent en vacances et il fallait parfois s'adresser à un simple secrétaire, responsable d'une division toute entière⁷⁵. Le ministre lui-même devait tenir compte de cette bureaucratie: «Si je demande dès maintenant au Directeur général de consulter le tableau de classement, il est capable de croire que

⁷⁰ Gatteschi, *Una maturità altra volta*, cit.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ G. Salvemini, *Contro l'avocazione della scuola elementare allo Stato*, «Avanti !», 10 février 1910, ensuite en Id., *Scritti sulla scuola*, ed. par L. Borghi, B. Finocchiaro, Milan, Feltrinelli, 1966, pp. 186-193.

⁷⁴ V. Brocchi, *Fragilità. La giostra delle illusioni*, Rome-Milan, Mondadori, 1922, p. 87 et ss.

⁷⁵ L. Pirandello, *Sagra del signore della nave*, in *Maschere nude*, Florence, Bemporad, 1925; *Le seigneur de la Nef*, traduction française, Paris, Stock, 1935, p. 23 et ss. sur les interférences politiques dans le déroulement des carrières d'enseignants.

le cabinet veut forcer la main à ses bureaux, déclarait-il. Vous n'imaginez pas quels ménagements il faut prendre à l'égard de la bureaucratie. Ce sont eux qui dirigent chaque ministère. Ne froissons pas leur susceptibilité»⁷⁶.

Les souvenirs d'écoliers à la campagne s'attardaient sur le délabrement des locaux scolaires, sur la vétusté et l'inadaptation du mobilier, la plume sortie boueuse de l'encrier ébréché prête à salir la page blanche, et la cheminée branlante du poêle dans une pièce glacée. L'enfant vivait comme prisonnier de cet espace confiné et regardait les rares ouvertures sur la liberté. Des détails en apparence sans importance prenaient une place démesurée lorsqu'ils avaient suscité de fortes réactions émotionnelles. L'image d'une maîtresse d'école, souvent privée d'un contact affectif avec ses élèves, s'estompait comme figée dans son indifférence et l'école n'occupait qu'une place réduite dans la vie de l'enfant. Il ne la fréquentait qu'une partie de l'année, mobilisé le reste du temps par les travaux des champs, les récoltes, les vendanges ou les activités pastorales. Cette existence était faite d'un labeur pénible et de privations; mais l'enfant s'épanouissait dans le bonheur domestique familial grâce à la personne aimante et sécurisante de sa mère. L'institutrice n'en était pas moins respectée dans une société rurale où elle jouait le rôle d'un missionnaire de la civilisation. Le souvenir des camarades de classe était très présent mais sans rien devoir à l'enseignement. Il reposait plutôt sur une connivence dans farces et attrapes perpétrées en commun. Certains camarades s'imposaient par contre à la mémoire de façon négative par leurs vêtements sales et loqueteux, leur odeur nauséabonde, une animosité liée à une infériorité physique ou à une incompatibilité de caractère. Pour les enfants de la campagne, l'alphabétisation suscitait un bouleversement dans une existence habituée à une vie exclusivement fondée sur des données concrètes. Elle impliquait un passage à l'abstraction et une ouverture sur un monde nouveau.

Dans les grandes villes, l'institutrice retrouvait toute sa place. Elle vivait sous l'autorité tyrannique d'une directrice et se composait un visage sévère et un comportement strict qui transparaissait dans les portraits tracés par leurs élèves; mais ces derniers lui étaient d'autant plus attachés qu'ils sentaient à quel point ils comptaient pour elle. Sévère, mais affectueuse à sa manière, elle était respectée de tous. La vie de l'école et les devoirs faits à la maison occupaient une place essentielle dans la vie de l'enfant en ville. La cantine scolaire était un luxe réservé à quelques grandes villes et l'alimentation était une source supplémentaire de distinction sociale. Les parents éprouvaient de grandes difficultés à assurer la poursuite des études de leurs enfants, faute d'écoles de formation professionnelle. Dans beaucoup de localités dépourvues de gymnases, les enfants fréquentaient des établissements de substitution qui ne leur étaient pas destinés. Ils conservaient du collège le souvenir d'un lieu hermétiquement clos où une pédagogie rigide utilisait les textes des anthologies dans un objectif

⁷⁶ Brocchi, *Fragilità. La giostra delle illusioni*, cit., p. 100.

formateur interdisant toute évasion. L'enseignement du gymnase classique apprenait à comprendre plus qu'à savoir par cœur. Les leçons d'italien restaient concentrées sur la littérature de Carducci, poète national de l'Italie unifiée; mais elles donnaient les connaissances de base indispensables à la poursuite des études au lycée. Les amitiés nouées dès le gymnase reposaient souvent sur une communauté d'intérêt pour un sujet littéraire, historique ou artistique. Elles survivaient à l'âge adulte lorsqu'elles reposaient sur une grande probité morale. Au lycée, la lecture de Dante sous ses multiples aspects envahissait l'enseignement de la langue italienne; mais les humanités classiques laissaient une trace profonde dans l'esprit des élèves. Les lycéens en sortaient dotés d'une culture impressionnante. Bien qu'ils ne fussent pas des moralistes, les leçons de ces enseignants contenaient implicitement une formation morale. Ces enseignements cultivaient l'excellence et ils ignoraient une démarche pédagogique explicative. L'examen de maturité couronnait les études classiques dans une atmosphère de drame pour beaucoup et de tragédie pour quelques uns. La réputation de vénalité des examinateurs était souvent une légende entretenue par les élèves recalés. En réalité, les professeurs interrogeaient leurs propres élèves et un trop grand nombre d'échecs pouvait se retourner contre eux. Ils étaient très attachés à ce système et seront très hostiles à l'examen d'Etat qui les privait du droit de juger leurs élèves. Leur carrière était pleine d'incertitudes, leurs promotions et leurs affectations dépendant d'un tableau d'avancement soumis au bon vouloir d'une administration systématiquement dénoncée. L'école italienne obéissait à un système scolaire plein d'imperfections qui devait sa survie au talent et au dévouement de ses enseignants.

Two sides of one coin. Images of school in Polish historical education in the times of communism (1945-1989)

Stanisław Roszak
Institute of History and Archives
Nicolaus Copernicus University in
Toruń (Poland)
sroszak@umk.pl

Danuta Konieczka-Śliwińska
Adam Mickiewicz University in
Poznań (Poland)
konsliw@amu.edu.pl

ABSTRACT: This article presents and analyses the various visions of school in historical education during the communist period in Poland – school as a tool of institutional ideologisation, pointing to changes in structure and content within the educational system between 1945-1989. The authors argue that the history of school (its historical image) was an important argument in the ideological struggle, and history textbooks presented the development of various types of schools and educational transformations as a result of the class struggle, using the Marxist interpretation of history (dialectical materialism and historical materialism). On the other hand, a ‘bottom-up’ vision of school is presented, from the local and regional perspective, by analysing the phenomenon of school traditions, cultivating, sometimes regardless of ideological pressure, old school patterns, restoring the memory of its teachers and pupils. In this case, the memory of subsequent generations of pupils played a greater role than the official, state-imposed version of history.

EET/TEE KEYWORDS: Communism; Historical education; School textbooks; School chamber of tradition; Poland; XX Century.

1. *Opening remarks*

The era of communism in Poland is a living phenomenon, and the analysis of the processes, phenomena and events that took place at that time is still an important element of both historical and social discussions. The Polish People's

Republic (the official name of the Polish state during the communist period) is still present in the discourse of history and memory, the former being dominated by works seeking to settle old scores with the «epoch of enslavement», while the latter, besides resentment, reveals longing and nostalgia for a time gone by which, leaving the communist dictatorship and indoctrination to one side, left many positive memories imprinted in the social memory¹.

School education has always been a natural field of confrontation between historical memory and historiography. This was especially noticeable in the borderlands of cultures and in the cultures of the borderland, during periods of cultural breakthroughs and in circumstances of changes in structure and content within the education system. The communist era is a good example of this polarisation of memory. Research on the historical awareness of young people clearly shows that in the 1970s and 1980s, two basic sources of knowledge about history – i.e., school and the family home – stood in opposition to each other².

Without entering into a detailed discussion about the confrontation of historiography and memory, historical memory, also referred to as historical consciousness or live history, may be considered a form of social group's memory – consisting of all knowledge and ideas about the past, prejudices and myths present in everyday and reflective culture in which these groups are immersed today³. In this approach, memory is “subordinated” to history.

Therefore, let us try to confront two discourses of history and memory in relation to the image of school during the communist era in Poland.

2. *The image of school during the communist era in the discourse of history*

In Polish historiography after 1989 – that is, from the moment when communism fell – the dominant trend is to settle old scores with the era of enslavement. The enslavement of the nation is understood here as internal dependence on the communist party and the apparatus of power, as well as as external dependence on the Soviet Union.

One of the most important elements of ushering in a new communist order, and at the same time one of the key means of introducing a new ideology, was school⁴. In turn, important tools in shaping the moral attitude of the new

¹ Examples of both attitudes can be found, for example, in the book M. Fic (ed.), *Polska Ludowa w edukacji historycznej*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019.

² For more on the sources shaping pupils' historical consciousness under communism, cf. J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz, WSP, 1991.

³ R. Stobiecki, *Pamięć historyczna*, in J. Wojdon (ed.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa, PWN, 2018, pp. 29-35.

⁴ Basic works showing the process of ideologisation and indoctrination in the Polish school

“socialist citizen” were school programs and textbooks, which were designed to provide evidence for the development of history from feudalism, through capitalism and socialism to communism. In historical development understood by the new authorities as a class struggle, the logic of history led to the victory of the exploited classes who, having emerged successively from the oppression of the feudal lords in the Middle Ages and from the oppression of capitalists in the modern era, finally found success in the 20th century and built a communist state⁵. Such a simplified picture of history prevailed, especially in the Stalinist period (1949-1955), and in later years was subject to modifications depending on the political situation in the country and in the so-called Eastern bloc.

An important argument in the ideological discussion about the character of the new state was the history of education, presented as a path from schools dependent on the influence of the Catholic Church, the nobility and aristocracy towards new types of schools that would be secular, national and democratic.

This section will focus mainly on the official school message, reflected in curricula and school textbooks. An attempt will also be made to illustrate how the old school image was used in the struggle to shape new socialist citizens at that time.

Three factors essentially shaped official school history. The first were the prevalent tendencies in historiography. In the case of Polish textbooks in the communist period, they reflected social and economic topics – i.e., considered important for understanding the development of socio-cultural formations, from slavery and feudalism, through capitalism and ending with communism. Secondly, these were guidelines developed by didactics, which in the case of history teaching in the communist period resulted in the dominant concept of didactic materialism (so-called encyclopaedism), as well as the predominance of economics, politics and events over the history of cultural changes. Finally, the third factor, but probably the most important and decisive for the specific content of education, were normative acts and curricula⁶ published by the ministry in charge of education. They reflected the political changes taking place in Poland and implemented the communist party’s policy in the area of education and formation of children and adolescents.

The first years after the war can be perceived as a period when the old and the new systems cohabited and teachers used pre-war curricula and history

J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013. J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń, Adam Marszałek, 2001. Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989*, Toruń, Duet, 2006.

⁵ For more on the introduction of the communist system in Poland in relation to various areas of social life, cf. M. Mazur, S. Ligarski, *Cywilizacja komunizmu. Odmiana nadwiślańska 1944-1956*, Warszawa, IPN, 2016.

⁶ Between 1945 and 1989, the applicable educational content was published in the form of curricula for individual subjects.

textbooks. At that time, the educational authorities only pointed towards the need for teaching to take into account the traditions and culture of the Polish people as well as the achievements of Polish democracy and left-wing parties. The textbook heroes took a fresh turn. The leaders of the national uprisings of the late eighteenth and nineteenth centuries began to be portrayed as fighters for the freedom of the oppressed classes. In 1947, in the methodological guide *How to Teach History in Elementary School* by A. Górna and K. Woźniak, they indicated the need to create a new national pantheon, where leaders of the workers and socialist movements, such as Ludwik Waryński should be placed alongside former heroes like Tadeusz Kościuszko⁷. However, these were postulates, as the 1947 curriculum recommended teaching historical skills and building a patriotic attitude, without introducing ideological goals.

A major change took place in 1949. Then a new curriculum for a new type of 11-year school came into force, where the main goal of teaching history would be to learn about the past of working classes and their struggle for progress and social justice in accordance with the method of historical and dialectical materialism.

Żanna Kormanowa, a prominent communist activist, one of the main ideologists of new history, prepared a series of lectures that were to serve as model teaching materials for understanding and teaching history in the new school. Historical arguments were replaced by propaganda. In her narrative, the nobility (and, likewise, contemporary communists) take up the struggle against the clergy, which «in association with Vatican forces, are used by these forces against the interests of Poland»⁸.

The new type of 11-year school assumed social egalitarianism and was aimed at eliminating high schools (liceum) whose tradition dated back to the pre-war period, which were attended mainly by young people from intellectual families. New textbooks and translations of textbooks by Soviet historians reflected the politically correct – i.e., Marxist-Leninist – take on the history of the working and peasant class and shaped a ‘scientific’ worldview that differed from the religious one⁹. The new type of school also introduced new educational goals. In their light, the school as an institution was to replace the family and the Church in the process of raising children, therefore the principles of school discipline required pupils to be politically engaged, to actively make their parents and friends aware of the issues of Marxist ideology, socialist competition, and to recognise the primacy of the collective over the individual¹⁰.

⁷ Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja*, cit.

⁸ Ż. Kormanowa, *Historia Polski. Wykłady (145)*, Warszawa, Szkoła Partyjna KC PZPR, 1949, p. 10.

⁹ J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków, Wydawnictwo UJ, 2002, p. 30.

¹⁰ M. Wierzbicki, *Młodzież w PRL*, Warszawa, IPN, 2009, pp. 103-105.

History as a subject of education became an important tool of ideological struggle; therefore, the school version of history was supposed to reflect the new fundamental myths about Polish-Soviet friendship and the victory of the forces of progress over the propertied classes. At first, the pre-war Polish textbooks used in the classroom were replaced in the 1950s by textbooks translated into Polish from Russian¹¹.

The changes were introduced quite quickly by establishing the State School Publishing House, which received a monopoly on the publication of textbooks. In line with Marxist-Leninist ideology, all textbooks emphasised the role of the working class (workers and peasants), while the ruling classes (the nobility, aristocracy and clergy) were criticised¹².

Subsequent school reforms in the 1960s and 1970s introduced structural changes. From 1963, the 8-year primary school was introduced. From 1978/1979, a general ten-year secondary school was brought in, following the example of the Soviet Union system. Despite these changes, history curricula remained influenced by the concept of historical materialism and didactic materialism¹³. History lessons were still used to achieve educational goals – to build a belief in the superiority of socialist values over those liberal values of the Western world.

1980 and 1981 – the so-called carnival of Solidarity, with a partial limitation of censorship – were to bring fundamental changes, both in the social functions of schools and in the image of history presented in school curricula and textbooks. The establishment of independent trade union *Solidarity* led by Lech Wałęsa changed the atmosphere around the issue of education. Democratisation of schools was among the demands made by the trade union. It was deemed necessary to depart from ideological themes, from the Marxist interpretation of history, to separate information from historical interpretation, to start teaching about topics connected with everyday life in the past¹⁴. Detailed postulates referred to the necessity to debunk lies told about history. However, discussions between the Ministry of Education and the Solidarity delegation did not bring the expected changes in the curricula and textbooks, and the nail in the coffin for the democratisation of schools came on 13 December 1981, after the communists ushered in martial law.

Attempts to strengthen the ideological pressure on teachers and pupils in the 1980s did not succeed in changing the freedom atmosphere in schools. In

¹¹ Cf. A. Miszulin, *Historia starożytna*, Warszawa, PZWS, 1950; A. Yefimow, *Historia nowożytna 1642-1870*, Warszawa, NK, 1950.

¹² For more on propaganda content in school textbooks cf. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach*, cit.

¹³ Compare successive curricula of the 1960s and 1970s: *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I-IV*, Warszawa 1966; *Program dziesięcioletniej szkoły średniej. Historia*, Warszawa 1976.

¹⁴ Osiński, *Nauczanie historii*, cit.

practice, the ideological model of socialist education collapsed in the late 1980s, even before the final collapse of communism in Poland, although the curricula and school textbooks continued to promote the principles of dialectical materialism and the education of a “new citizen”.

3. *The old school in class interpretation of history*

As mentioned above, one of the main postulates, repeated in subsequent curricula during the People's Republic of Poland, was the extension of socio-economic topics in order to clarify social tensions between the working class and the leisure class¹⁵. This ideological scheme also embraces the image of the history of education and the functions that school used to perform in the past. The school as a church-led institution with priests as teachers was perfectly suited to criticism in the spirit of the Marxist interpretation of history.

One possible illustration of this class interpretation is a textbook by Soviet historian E. Kosminsky, which, translated from Russian into Polish, was taught in schools from 1951. In his view, education was the sole reserve of the owning classes, and the monopoly on running schools was held by the Church, which was supposed to be further proof of the exploitation of the popular masses. The author pointed to the class tensions between townsfolk and the knighthood and the clergy¹⁶.

Another textbook translated from Russian by A.W. Yefimov added a Russian perspective on the assessment of history to the class struggle. The Polish nobility not only oppressed their subjects, but «also ruthlessly oppressed the Ukrainian and Belarusian people living within the borders of the Polish-Lithuanian state»¹⁷.

Let us take a closer look at a classic example of ideologising the image of school from the past – namely, lessons examining the role of religious schools, especially Jesuit colleges. In these lessons, the expectations of the authorities come into sharp focus and a schematic, dichotomous picture emerges of backward schools and progressive schools; the former were run by the Catholic Church, the latter by the state and Protestant churches. They reflected the image of the history of education that dominated Polish historiography after 1945. According to the indications of Marxist historiography, the periodisation of the

¹⁵ The authors used the following curricula to analyse the taught content: *Program nauczania historii w roku szkolnym 1947/48*; *Program nauczania klas I-IV szkoły ogólnokształcącej* 1956; *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej kl. V-VIII* 1963; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI)* 1964.

¹⁶ E. Kosminski, *Historia wieków średnich*, Warszawa, PZWS, 1956, p. 122.

¹⁷ Yefimov, *Historia*, cit.

history of Poland included so-called progressive epochs where the rationalist world view prevailed and backward eras dominated by religious views¹⁸.

Such a black vision of Jesuit education was perpetuated by Ł. Kurdybacha's synthesis entitled *The History of Education* published in 1965. Stating the need to write the history of education from a new, Marxist perspective, the author presented the history of schools as a process of transition from the domination of the Church to that of the State¹⁹. In this vision, monastic schools were by definition conservative, backward institutions, consolidating the power of the nobility. On the other hand, progress in education was related to state institutions taking over education.

Despite shifts in detail and emphasis, the axis of narration in subsequent textbooks remained unchanged and ran from the image of a school dominated by the Catholic Church to the image of a secular school, which was automatically assumed to be better and progressive. In a textbook by H. Michnik and L. Mosler in 1956, progressive schools emerged in the 16th century during the Reformation with the establishment of Protestant schools. It is true that these were not yet secular schools, but they implemented the postulate of teaching in the Polish language and, more importantly from the point of view of communist ideology, competed with Catholic schools²⁰. If we compare the narrative of the textbooks of the 1950s and 1960s on the former Jesuit school, a set of prevailing features may be observed therein:

- backwardness compared with modern schools in Western Europe,
- the domination of Latin and rote learning,
- violence and flogging as a method of educating pupils,
- shaping young people in the spirit of religious fanaticism.

The emergence of a fully modern school was associated only with the reforms of the times of Stanisław August Poniatowski, the last king of Poland, when the Knight Academy – a secular cadet school – and the National Education Commission were established²¹.

It was not without reason that the motif of liberating schools from the influence of the Catholic Church became one of the leading lines in textbooks. On school territory the communist state clashed with the Catholic Church, in a struggle for heart and mind. In 1960, religion lessons were finally ousted from schools and, as a result, about 16.000 Sunday schools were established (at that time there were about 28.000 state schools)²². Formerly celebrated church holidays at school were replaced by secular celebrations of state anniversaries

18 J. Ziomek, *Prace ostatnie. Literatura i nauka o literaturze*, Warszawa, PWN, 1994, pp. 17-61.

19 Ł. Kurdybacha (ed.), *Historia wychowania*, Warszawa, PWN, pp. 573-575.

20 H. Michnik, L. Mosler, *Historia Polski do roku 1795 r.*, Warszawa, PZWS, 1963, p. 245.

21 *Ibid.*, p. 385.

22 Wierzbicki, *Młodzież*, cit.

and secular school ceremonies – e.g. student registration, school assemblies, academies were to replace religious rituals.

In the 1970s, under the influence of new historical research on the modern era and changes in education, the black vision of Catholic schools changed²³. Authors of textbooks began to notice the relationship between the teaching concepts of the Piarist and Jesuits and educational reforms in Western Europe. For the first time, an opinion was mooted that along with the Jesuits, Catholic education progressed²⁴, although Protestant schools and secular institutions were still prioritised. In the 1980s, during the ideological offensive after the collapse of Solidarity and the imposition of martial law, a simplified vision of Jesuit schools – hotbeds of fanaticism and intolerance – returned to the textbooks²⁵.

The only textbook that showed schools not from the perspective of an ideological struggle, nor as an argument in this struggle, but from the perspective of the everyday life of pupils in bygone times, was a textbook for the fourth grade of primary school by J. Centkowski and A. Syta²⁶. It was published in 1981 – i.e., during a period of fierce discussion between the authorities and representatives of ‘Solidarity’ about a new, pluralistic dimension of education. Although the content of the textbook followed the program of a 10-year school modelled on Soviet education, the simple ideological scheme was not repeated here. The authors, who were experienced educators, illustrated each topic with a story from history, and then provided information about the times in which the story took place. Schools appeared here in three guises.

The first is a lesson devoted to life at the Krakow Academy, at the first Polish university established in 1364. It describes the everyday living conditions of Krakow pupils, their clothes, food, school aids, and teachers’ working methods. The second is a lesson about schools during the partitions. The story takes place in Greater Poland, in the town of Września under German rule. The authorities’ decision to prohibit the use of Polish in education sparked a protest by children and parents, and as a result, a strike was organised at the school in Września. The authors of the textbook emphasise the role of young people in the fight to preserve Polish national awareness and the importance of learning the Polish language and history for the national culture. Significantly, the defence of Polishness involved religion lessons, because this subject had been previously

²³ An overview of the discussion on the assessment of the Baroque and Enlightenment transformations can be found: S. Roszak, *Kierunki rozwoju polskiej historiografii baroku i oświecenia w drugiej połowie XX wieku*, in E. Kościk, R. Żerelik, P. Badyna, F. Wolański (edd.), *Sic erat in fatis II*, Toruń, Adam Marszałek, 2012, pp. 316-326.

²⁴ J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa, PZWS, 1976, p. 152.

²⁵ M. Kosman, *Historia. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa, WSiP, 1984, p. 102.

²⁶ J. Centkowski, A. Syta, *Historia. Z naszych dziejów*, Warszawa, WSiP, 1981.

taught in Polish. Religion lessons conducted by priests were shown for the first time as a symbol of the struggle for Polish schools. The third involves the period of the Nazi occupation between 1939-1945. The lesson is devoted to secret schools and the clandestine teaching system, where classes were conducted in small groups in private apartments. School is presented as a symbol of the Polish struggle against the German occupier, and underground history lessons, despite German bans, as a way to preserve national awareness. Of course, in 1981 there was no mention of the second occupier – the Soviet Union – or its policy in the occupied territories after the aggression on 17 September 1939.

The *Story of Our History* textbook was an interesting attempt to insert new didactic methods and new content into the old scheme of socialist schools. The authors did not abandon the ideological message in that they included topics on Polish-Soviet friendship, the successes of the socialist economy, and the successes of the workers' movement, but at the same time they strengthened the national message by introducing themes of Polish heroes on the battlefield, in science and culture. School and its history were also included in this trend; it had ceased to be a symbol of the privileges of the Catholic Church and the propertied classes, and became a place where national consciousness was bolstered. The book was issued many times and was used in schools until the end of the 1980s.

At the end of this section, it is worth emphasising that the ideological transmission of textbooks was supported by the theory of education, in which the teaching objectives were characterised in accordance with the needs of the socialist state. Back in 1988, in the book *Methodology of Teaching History at Primary School*, one of the authors wrote about the special role of school and history as a subject of teaching in the construction of socialism: «Almost all attitudes that make up the socialist ideal of education find their reference in the past of human society, and can therefore be considered in history lessons»²⁷. A year later, communism in Poland collapsed.

4. *Between coercion and real possibilities*

As mentioned above, each school had to implement an educational program in line with the assumptions of the current educational policy of the state. Between 1945-1989, any freedom in this regard was very limited. Moreover, the school environment was treated as one of the main areas of the state's ideological influence, in line with Marxism-Leninism. Only from the beginning of the 1990's did the situation change significantly. Over time, schools gained

²⁷ C. Majorek (ed.), *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, Warszawa, WSiP, 1988, p. 34.

greater independence and could undertake some educational initiatives without constant consultation with the authorities. The scope of the headmasters' competences also expanded. A new approach to educating pupils' attitudes was taken, and the educational activities of the school were also different. The education reform in 1999 was particularly relevant, thanks to which schools were granted significant autonomy and were able to create their own educational programs.

In instructions from 1945 to 1989 on upbringing, numerous comments were made regarding the work of teachers and headmasters. Their work was aimed at «achieving consistency between the objectives of teaching socialist education and school practice»²⁸. It was the responsibility of heads and teachers to fully implement the overarching goals of education. The educators were advised to use the help of, inter alia, political and social activists, officers of the Polish People's Army as well as youth and social organisations. They were also supposed to create conditions for the development of student councils, the Polish Scouting Association, the Polish Socialist Youth Association and other social organisations in schools. An important point was the development of various forms of extracurricular work²⁹. The teaching council, at least in theory, had the opportunity to choose the celebration of those celebrations and events that were deemed «most valuable to young people and the local community»³⁰.

Systematic instructions issued by the ministry described in detail forms of activity in line with the concept of socialist education that might be performed by school institutions. Each document outlining the program of school activities from the era the People's Republic of Poland repeatedly contain similar recommendations on what schools should do to fulfil their duty within the socialist system. An example is a recommendation from 1953, which proposed the following forms of celebrating holidays: after-school evening, school evening, teacher's talk, solemn assembly, the publication of a newspaper for the occasion, classroom decorations, preparation of a topical album, and excursions. General school academies were to be organised only «to celebrate a ceremony of exceptional importance (October Revolution, May 1)»³¹. The instruction also listed the dates of holidays that should be celebrated in a given year, including Polish Army Day on October 12, the Anniversary of the October Revolution on November 7, Miner's Day on December 4, the Anniversary of the Liberation of Warsaw on January 17, the Anniversary of the death of Vladimir Lenin on January 21, Soviet Army Day on February 23, the Anniversary of the death of Joseph Stalin on March 5, the Birthday of Bolesław Bierut on April

²⁸ *Instrukcja w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1983/84*, «D.U.MOiW», n. 3, 1983, p. 69.

²⁹ *Ibid.*, p. 66.

³⁰ *Instrukcja 1981/82*, «Dz.U.MOiW», 1981, n. 2, p. 47.

³¹ *Okólnik w sprawie rocznic i uroczystości w roku szkolnym 1953/54*, «Dz.U.MOiW», n. 13, 1953, p. 187.

18, the Anniversary of the Warsaw Ghetto Uprising on April 19, Labor Day on May 1, and Victory Day on May 9.

Of course, there was no way that such 'ambitious' goals could have been achieved in the typical school of the time. First of all, most teachers were not qualified to carry out the didactic and educational tasks imposed on them, and many had a negative attitude to the teaching programs proposed by the authorities. At the same time, most schools did not have adequate teaching aids and textbooks consistent with the content of the curricula. Training courses for these teachers were organised, and in 1948 the Central Training Centre for Pedagogical Staff was established in Otwock. The aim of these training sessions was to improve teachers in terms of ideology and politics and to disseminate the revolutionary achievements of education³². From October 1949, the prerequisite for working as a teacher was to pass a final examination carried out by special party organisations established to supervise the «educational atmosphere in schools»³³.

Students were supposed to actively participate in building a socialist homeland, including through community work, which was compulsory from the 1973/74 school year. Youth organisations were established in schools, such as the Polish-Soviet Friendship Society, the Union of Socialist Youth, and the Union of Polish Scouting, tasked with laying the ground work for participation in the life of the socialist society³⁴.

The implementation of these goals was supervised by a specially developed system of supervision: from the Ministry of Education, through local authorities in provinces and poviats, to the Main School Inspectorate established in 1972. Each teacher was to be monitored at least every 3 years. The inspectors were to check whether the educators were properly preparing young people to fulfil their civic duties and shape their socialist personality. In 1978, the Ministry of Education issued the *Education for Peace* program for teachers, which presented socialism as the best solution for international security and progress³⁵.

As can be seen, the scope of ministerial guidelines and instructions was very wide and extremely detailed. There was little real room for deviations from the prescribed recommendations. The entire complex system of socialist education, supported by extensive reporting, made sure that the same activities and the same educational program were undertaken in every school in Poland no matter how small.

³² Osiński, *Nauczanie historii*, cit.

³³ A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956*, Warszawa, NOW, 1981, p. 31.

³⁴ Wojdon, *Propaganda polityczna*, cit.

³⁵ Osiński, *Nauczanie historii*, cit.

5. *The image of school in the communist era in school chronicles*

An extremely interesting source for research on the local and regional image of school in the People's Republic of Poland are the chronicles of schools, classes and student governing bodies kept at that time. They contained regularly written reports on the school's activities, additionally enriched with descriptions of school events with their exact agenda, along with numerous photos or drawings. Let us look at a few selected examples that illustrate the degree to which specific schools complied with the requirements of the educational authorities.

The most frequently described event in the chronicles was undoubtedly the beginning of the school year celebration, which was always accompanied by festivities. During the People's Republic of Poland, special guests would be invited to help inaugurate the year and political and administrative authorities took part in the beginning of the new school year. The festivities that marked the beginning of the school year had to be unique, and efforts were made to emphasise the importance of that day. Therefore, during the solemn assembly, the invited guests gave speeches, and there were artistic performances.

Michał Szafirski, head of the Primary School in Powidz (a small town in Wielkopolska voivodship) and its chronicler, describes his first beginning of the year as the one that took place immediately after the liberation of Powidz from the German occupation, on 3 February 1945 in the presence of a Soviet commander. Although it was not formally the beginning of the year, but the opening of the school after the occupation, the youngsters held a solemn assembly. After the war, pupils had different levels of education, and the learning conditions were poor due to the poor technical state of the school. The 1945/1946 school year began with a service in the parish church, followed by a solemn assembly with a headmaster's speech at the school. Subsequent beginnings of the school year followed a similar pattern. In 1947/1948, after a church service and the headmaster's speech, the pupils also listened to a radio broadcast featuring Stanisław Skrzyszewski, the Minister of Education. Then, the patriotic song *Rota* was solemnly sung. During the beginning of 1949/1950, the annual no longer mentions any church service in. The program of the ceremony included a speech by the head of the school, the head of the municipality, the secretary of the communist party, the president of the School Expansion Committee and a delegate of the Guardianship Committee. At the end, the pupils recited poems and performed a national dance show, and the ceremony ended with the singing of the *Internationale*³⁶. Subsequent entries in the chronicle repeat the established program for celebrating this day at school, which remained unchanged until the end of the 1980s.

³⁶ Archives of the School in Powidz, *Kronika Szkoły*, pp. 51-77.

The first end of the school year at the Primary School in Powidz, described in the annual, took place on 15 July 1945. The ceremony began with a church service, followed by singing, recitals, national dances, speeches by teachers and class tutors and reading out the pupils' grades. In turn, the end of 1946/47 featured representatives of local authorities, political parties, associations and some local people. Demonstration lessons were conducted; the headmaster gave a speech and the pupils performed some songs and recitals. At the end of the 1947/1948 school year, in addition to the familiar program from previous years, there was a ceremonial exhibition of the children's work and teaching aids prepared by pupils and teachers. The exhibition, the first in Powidz, was impressive: «it was visited by citizens from Powidz and the surrounding area for three days, which was quite an advertisement for the school», the annual reads. The 1948/1949 end of the school year was celebrated with a farewell speech by pupils finishing their education and a speech by the head of the school. The whole event was concluded with cheering in honour of the president and singing the national anthem and the *Internationale*. The format for the end of the school year remained unchanged for many years. 1949 was the last year that pupils attended a church service. This custom only returned in 1990. Various new elements were added over the years. In 1952, a delegate from the Poznań Teachers' Union was present at the ceremony, who «wanted to ascertain the political tone of the end of school year celebrations». Since the end of 1959/60 it became a tradition to offer some refreshments for the pupils and invited guests after the official part of the ceremony. High-ranking officials and party activists were also increasingly invited³⁷.

In the chronicle of the Primary School in Chlewiska (a small village in Kujawy region), the graduates' farewell was eloquently expressed: «One may become a miner, another will be a baker, a farmer, a sailor or a tailor»³⁸. The pupils would invite their former and current teachers, parents and the previous year's students to these final meetings. In 1961, the first commemorative photo was made of ten graduates and their teachers. Saying goodbye to the graduates became a separate school ceremony in which the younger class said goodbye to their older schoolmates with small gifts and an artistic performance. It became a custom to enter the names of the pupils in the annual. In 1976, the leaving class signed the chronicle in person. They also made an oath by extending their right hand towards the national flag. The chronicle contains the following pledge:

We, the eighth grade pupils of the Primary School in Chlewiska, do solemnly vow
 To try to learn wisely in our new school
 To work honestly and earnestly
 To be good children in our family
 And worthy and decent colleagues

³⁷ *Ibid.*, pp. 51-149.

³⁸ Archive of the School in Chlewiska, *Kronika 1945-1974*, p. 43.

To keep in mind the good name of our Primary School in Chlewiska
We want to become citizens worthy of our Homeland, People's Poland³⁹.

An important element in the formation of school children were holiday celebrations. The People's Republic of Poland era abounded in various holidays, commemorating events that were important from the point of view of the authorities. The first public holiday described in the chronicle of the Primary School in Chlewiska is Labour Day. Until 1989, the school community always actively participated in the celebrations organised in Dąbrowa Biskupia (the seat of the commune). For just a few years after World War II, the celebrations began with Holy Mass, while the end of the celebrations were marked by singing *Rota*. However, there were always speeches by party members and a grand parade. In the May Day parade in 1969, the pupils of the School in Chlewiska carried a banner at the front, followed by cub scouts in green scarves with totems and scouts in blue scarves, which were an attraction for the people gathered. Every year, pupils from all schools in the municipality prepared poems and performances or dances, such as the *Krakowiak*, *Kujawiak*, *Polka*, and the sailors' dance. Games and sports competitions were also held on Labour Day. In addition to the above-mentioned celebrations, academies were also held at the school in Chlewiska. An academy, as the chronicle explains, was intended to «perpetuate love for the world of work not only at home but also abroad»⁴⁰. The ceremony ended with the singing of the *Internationale*. In addition, papers were written about the First of May. Stories about the role of the peasant and farmer, both past and present, were created to show the progress that had occurred after the introduction of socialism. The children made local newspapers during their classes, and white and red and red flags were hung outside the building. This way of celebrating Labour Day, set in the realities of socialist education, changed in 1989. As we read in the school chronicle, the holiday was «celebrated less solemnly, differently than before»⁴¹. In 1990, May 1 was spent at home for the first time, not in parades⁴².

In addition to celebrating numerous national holidays, the school community also commemorated other important events. These were holidays designated by the Ministry of Education as commemorative events, but in addition to the official ones also such celebrations shaped the individual tradition of the institution. The biggest school event was *Christmas Tree*, a long-awaited dance party for children at Christmas time, to which parents were also invited. In the first years after World War II, it was divided into two parts: solemn and less official. During the first part, the headmaster and the parish priest spoke. Everyone shared the communion wafer while offering each other Christmas

³⁹ Archive of the School in Chlewiska, *Księga Pamiątkowa 1974-1989*, p. 34.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 20, 33.

⁴¹ *Ibid.*, p. 11.

⁴² *Kronika*, pp. 17, 85, 86; *Księga Pamiątkowa 1974-1989*, p. 160.

wishes. In the second part, carols were sung, and there were also folk dance shows, of course in folk costumes. Children also staged nativity plays. Then there was a dance party around the gramophone. The evening ended with the singing of *Rota*. The school chronicle shows how the nature of these holidays changed. From 1952, the event was called the *New Year's Tree* – a celebration organised to mark the New Year, and not Christmas. After an afternoon snack consisting of coffee and cake, everyone received gifts from the Soviet version of Santa Claus [*Grandfather Frost*, Rus.: *Ded Moroz*], and the fun ended with singing the *Internationale*. From the 1950s, the performances were related thematically not to Christmas, but to the New Year, and were often fairy-tale-like, and an orchestra would play at the school. During *Christmas Tree*, additional attractions were organised, such as an evening of fairy tales for children, a costume party, and a puppet show. The performances often took a moral tone, such as the 1974 staging of a play entitled *Four Gifts*, describing the character traits that every human being aspires towards: work, willpower, perseverance, honesty. That year, for the first time, the sweets were handed out not by Grandfather Frost, but by Santa Claus.

Since 1989, in addition to *New Year Christmas Tree*, each class would organise a *Class Christmas Tree*. It was a celebration similar to Christmas Eve. The pupils would share a communion wafer and offer each other wishes. They all sat at the same table, with coffee, tea and cakes. The rooms were scented with the aroma of spruce, and under a beautifully decorated tree everyone found a gift for themselves. Everyone sang Christmas carols⁴³.

The image of school that emerges from the reports presented in school chronicles documents the process of change that took place in the Polish education system during the era of the People's Republic of Poland. In the first years after World War II, elements of Catholicism are still visibly present, such as Holy Mass on the occasion of Labour Day or the inauguration of the new school year. The years 1952-1989 are very different from the rest – devoid of any reference to Christian traditions, the upbringing of pupils took on a decidedly secular character. Youngsters were infused with the spirit of socialism, friendship with the Soviet Union, and respect for the authorities and the party. This is evidenced by the celebrations of holidays that stemmed from socialist education – for example, the anniversary of the Great October Socialist Revolution. There are also clear differences in how other celebrations were commemorated, such as Labour Day or New Year Christmas Tree. For example, in the years 1948-1952, at the end of these holidays, *Rota* (a symbol of the struggle between Poles and the partitioners) was sung, replaced from 1952 by the *Internationale* (a symbol of the revolution). During the New Year Christmas Tree celebration before 1952, the performances referred to Christmas, whereas after this time

⁴³ *Kronika*, pp. 5-19, 135-136; *Księga Pamiątkowa 1974-1989*, p. 35; *Księga Pamiątkowa 1989-1997*, p. 33.

New Year or fairy-tale scenes became the main theme. The 1980s ushered in some major changes. Holidays celebrated thus far changed, and those that were still celebrated adopted a modified form. Schools no longer celebrated, inter alia, Polish People's Army Day or the anniversary of the Great October Socialist Revolution. After 1989, religious elements returned to schools, such as a church service to commemorate the beginning of the school year and the hanging of crosses in classrooms.

6. The role played by school halls of remembrance in preserving the history of school

Another, equally valuable source of history of Polish schools in the communist era are materials kept in so-called national memorial rooms or chambers of tradition. These places were a kind of local museum that collected memorabilia connected with the history of a given town, most often from the period of World War II. Their purpose was to remind and educate about local and regional history, as well as take care of the stored materials, protecting them from damage or loss⁴⁴. One of the main goals of the exhibits presented in these halls was to evoke a sense of pride and respect in the visitors for the presented history, in order to shape specific social attitudes. The national memorial rooms were often the nucleus of a regional museum established in a given town after some time. The creation of these rooms was most often the brainchild of pupils and their teachers. Memorial rooms began to appear en masse in the 1960s and 1970s. Their creation was related to the work of the *Council for the Protection of Monuments to Struggle and Martyrdom*, which looked after artefacts and memorabilia associated with them. The Council called for the memorial rooms to imbue young people with respect for the history and traditions of the Polish nation, to shape the values that are indispensable to modern man – «a citizen of the socialist homeland»⁴⁵. The first memorial room in People's Poland was opened in 1949 in Sulejów (Łódź Province) in the chapter house of a former Cistercian abbey. In the following years, the Memorial Room in Kcynia (1957), the Memorial Room at the Technical School of Economics in Mogilno and the Regional Chamber of Tradition in Poddębice (1961) were opened. Even before 1965, several dozen such institutions were established in total⁴⁶, and 10 years later, there were almost a thousand throughout Poland⁴⁷. In the mid-1960s,

⁴⁴ J. Rell, *Izby Pamięci Narodowej. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa, WSiP, 1982, p. 16.

⁴⁵ *Metodyka nauczania historii*, cit.

⁴⁶ Rell, *Izby Pamięci Narodowej*, cit.

⁴⁷ B. Białoszewski, P. Unger, *Izby Pamięci Narodowej. Informator*, Warszawa, Sport i Turystyka, 1976.

the memorial rooms began to work more closely with educational institutions. Studies in pedagogy and methodology of teaching history not only embraced the issue of using museum exhibits in school education, but also offered specific help in establishing school memorial rooms or museums. Memorial rooms at school preserved the history of individual institutions by showing the fate of their teachers and pupils, including those whose views were not in line with the official politics of the party and the state.

The confrontation between official and intra-school memory is visible from the example of the 1st High School in Inowrocław. This school, as one of the intellectual centres forging talents in the Kujawy region, received a special pupil during the communist period. A gifted student during 1945-1950, Józef Glemp became the metropolitan archbishop of Gniezno after the death of Primate Stefan Wyszyński in 1981. How to include him in the gallery of outstanding pupils while, on the other hand, not emphasising his role in the Catholic Church presented quite a challenge for the party authorities of the school. In official school reports, information about graduates from Catholic circles was avoided, just like mention of the Polish pope was avoided in state reports. However, the new primate of Poland was commemorated on the initiative of pupils and teachers. In 1983, a meeting of graduates who received their secondary school-leaving certificates in 1950 was organised at the school. Such meetings were part of the school's tradition and for many years served to strengthen the bonds between alumni and current pupils⁴⁸. A photograph from the meeting appeared in the school's hall of tradition at that time, although, for political balance, in the company of Primate Glemp, there were two other graduates who were outstanding communists: Benon Miśkiewicz, Minister of Education and Upbringing, and Tadeusz Pracki, Deputy Prosecutor General. It was only in 1989 that a separate display case appeared devoted exclusively to the Primate and his work. At that time, there were also photos and information about another student, the patron of the school during the war: Arthur Greiser, governor of the Third German Reich in the country of Warta, who had been erased from the school's memory after 1945.

7. *Closing remarks*

The change of political system in Poland in 1989 was associated with clear shifts in the purpose of education. This meant the end of the state's total control over schools. From 1991, schools and kindergartens were gradually transferred to the management of local authorities. The establishment of non-public

⁴⁸ Archive of the School in Inowrocław, *Kronika Szkolnej Izby Tradycji*.

schools was also allowed. Pursuant to the Act of 7 September 1991 on the education system, upbringing was to be based on universal values. Compulsory and identical textbooks were abandoned, leaving teachers free to choose them from a suggested range from many publishing houses, provided that they have been positively assessed by specialists in a given field of knowledge. Identical educational programs were also abandoned, introducing the so-called the minimum curriculum – i.e., the content that had to be included in all the school's teaching programs. Russian as a foreign language was replaced by the teaching of Western European languages. In the 1990s, socialist education was replaced with civic education, whose purpose was to shape open, social attitudes towards the world. From then on, school was to prepare pupils «to fulfil family and civic obligations based on the principles of solidarity, democracy, tolerance, justice and freedom»⁴⁹.

⁴⁹ Act of Parliament, «Dziennik Ustaw», n. 95, 1991, p. 1277.

Children's Holidays – Santa Claus

Maja Nikolova
UNIHUB
Belgrade (Serbia)
ngomusketar@hotmail.com

ABSTRACT: Religious holidays in Serbia, which dominated until the end of the Second World War, were mostly related to events in the patriarchal environment. The family, as the basis of society, played a decisive role in nurturing tradition, religion and language, so family holidays dominated everyday life. Especially Christmas, which was the happiest Serbian holiday. In the period between the two wars, in addition to uniqueness and individuality, the festivities had a general state and general national character. In the spread of New Year's holidays, which replaced Christmas in the first years after the Second World War, the leading role was played by women, while the youngest were the main bearers of transformation. Many pre-war rituals in the celebration were replaced, and the emphasis was on celebrating the New Year and Santa Claus as the main character of the spectacle. Using the customs that were important for spreading progress, the ruling party, through the political role of the holiday, spread the ideological content of its ideas.

EET/TEE KEYWORDS: Children's holidays; Political role of holidays; Socialist Yugoslavia; Christmas; Serbia; XX Century.

Introduction

Celebrations and festivities have occupied an important place in the history, tradition, culture and spiritual life of a nation. It was also celebrated in the old days, so over time, the festivities became a recognizable part of the identity of a nation. In the beginning, only religious holidays were celebrated in Serbia, and later, with the development of society and the state, anniversaries of historical events, significant victories, births of famous people and the like were marked.

Certainly, religious holidays have the longest tradition in Serbia, which are deeply rooted and they are a part of the national identity. However, under the influence of historical circumstances and political movements, they were suppressed. Their place was taken by national holidays with new symbols – flag, special program, costume design and scenography. In Socialist Yugoslavia, when the church was separated from the state, religious holidays were considered a private decision, but at one time it happened that those who celebrated them

were invited to friendly talks. With the disintegration of Yugoslavia in the 1990s and the change in the social system, public holidays slowly fell into oblivion.

Every holiday is associated with a feeling of pleasure, joy, and oddities. They interrupt the normal course of life, and daily rhythm, give emotional energy and rest after work. In family life, and especially in a patriarchal society, the tradition of holidays was nurtured. The older ones keep the memories from their childhood when their mother prepared the house before the holidays, and the children removed the toys. For that occasion, new clothes were sewn, or old ones were washed, ironed and repaired. On the day of the holiday, from the early morning, there was a festive atmosphere in the house. The children in the new suit felt quite restrained, but at the same time unusual and well-groomed, so in order not to spoil the festive mood, they easily put up with the new role.

School festivities in Serbia began quite early, in the 1840s; their content and form have changed over time, but children have always approached their realization with the same ardor and seriousness. These were extracurricular activities that were organized at the school and were related to the celebration of certain dates. In primary and secondary schools, accepting the general mood, the students happily prepared for the holidays – they took part in the preparation of the event, costumes, scenes, in selecting gifts for the poorest. Parties were an obligatory part of growing up, and one type of entertainment was school events that aimed to shape the personality and give children the opportunity to express their abilities and inclinations.

School festivities were also one of the ways to directly from the moral character and nurture national consciousness, an ideal opportunity for students to get acquainted with the life of Serbian greats, and with important people from the past. Having in mind the fact that the example is the best teaching tool, the teachers used characters and texts from Serbian history, decorated the classrooms, and prepared plays that nurtured feelings of gratitude, nobility, love and patriotism. In all this, a significant role was played by the teaching of singing, which nurtured feelings, that is, which influenced the formation of the soul, aesthetics and taste.

With the school festivities and student exhibitions that often accompanied them, the educational institutions gave a visible mark to their work. Given the long process of growing up, the results of the work of all teachers had a spiritual character and were tied to the near or distant future. As an expression of the need to make this spiritual work visible, concrete and obvious, school ceremonies were organized which were a review of teachers' work and success.

Regardless of the time and political circumstances, teachers and professors at the school, priests in the church and parents in the house strived to teach the children, through celebrations, what they would later pass on to their descendants. They, for decades, through entertainment and with the development of a sense of pleasure, raised new generations. Thus, domestic and school celebrations became part of the educational system and part of the collective memory.

1. *Celebration of children's holidays until the Second World War*

In Serbia, since the middle of the 19th century, Saint Sava has been celebrated as the most important school holiday, but also family and church holidays, such as in winter – Mother's Day, Christmas, New Year and in spring – Vrbica and Easter. It was customary to give presents to children on holidays. Since the holidays were mostly during Fasting, they were getting apples, prunes, walnuts, oranges, and candies, but also clothes, books and toys. The best students were also awarded the Saint Sava Award, which, in addition to feelings of pride and satisfaction, provoked happiness and gratitude and strengthened interpersonal ties. In the period between the two wars, the Postal Savings Bank for Children was also in fashion, so parents opened bankbooks after the birth of a child – boys for schooling and girls for dowry. In some schools, the best students were given bankbooks with a certain financial fee.

These holidays, especially school holidays, in addition to gifts, were accompanied by children's performances, where children sang, recited and played, expressed their joy and gratitude, and showed what they know best. The prepared texts were adapted to children's needs and ages, and their content and form were related to the holiday.

In addition to parents and schools, various humanitarian associations for the care of poor children or children without parental care organized a celebration of children's holidays, primarily Christian – Mother's Day, Christmas and Vrbica. One of them was the *Yugoslav Union for the Protection of Children*, which was founded on July 9, 1933, in Belgrade¹. The goal of this association was to implement the *Geneva Declaration of the Rights of the Child*, i.e., to help study methods of child protection, to provide protection through its organizations and to create a link between state, self-governing and private organizations that dealt with these matters. In addition to the above, their task was to organize *Children's Day* and *Children's Week*.

2. *Christmas*

The happiest holiday among all family holidays was Christmas. The first day of Christmas was celebrated on January 7 according to the new, and on December 25 according to the old, Julian calendar. That morning, before dawn, all the bells rang in Orthodox churches, and some towns and villages, announcing the arrival of Christmas and Christmas celebrations, rifles and slings were heard. A formal suit was put on, and the children went to church

¹ D. Gregoric (ed.), *Annual Report of the Main Board of the Yugoslav Union for Child Protection*, Belgrade, Chief Board of the Yugoslav Union for Child Protection, 1934, p. 7.

with someone from the house for the Christmas liturgy. The joy of Christmas was the joy of all the people who opened their homes and showed love to all their neighbors.

It is not exactly recorded when Christmas Bata began to be celebrated in Serbia, but it was present in folk songs and legends as early as the 1930s. In children's songs and illustrations from the end of the 19th century, he is depicted as an older man with a hat, a fur coat, jingles and peasant shoes on his feet, and his shoulder with a bag full of gifts. Since it was fasting time, the sweets were relatively modest, but there were also wooden toys, knitted sweaters, woolen hats and gloves in the bag. It was customary for the oldest in the family to play Santa Clause – shaking the snow off his feet he would bat, i.e., banging in front of the front door. The children stared at the door with glowing eyes and waited for him to appear.

In the collection of *Serbian folk songs* by Vuk Stefanović Karadžić recorded²: «Santa, Santa Clause, carries a bouquet of gold to gild the door»³.

Christmas has represented a small celebration in every family. Both adults and children were engaged in celebrating, bringing Christmas Eve, preparing the house and lunch, and going to church. Of course, in addition to the gifts, the children were looking forward to spending time with their parents and friends. The Christmas celebration was accompanied by *Vertep*, a biblical or folk game in which children portrayed the birth of Christ and the worship of kings through acting.

Although Christmas was a home holiday, it was celebrated in some schools between the two world wars. Thus, in the Russian-Serbian Gymnasium in Belgrade, around January 10 or on the third day of Christmas, after 1930, a Christmas tree with gifts was set – packets with candies and sweets. On that occasion, a ball was organized – a lottery concert attended by high school students, professors and educators. These celebrations also had a humanitarian character, so the collected money was used to buy clothes and school supplies for the poorest students, or the money was given for organizing excursions. It should be emphasized that the students were forbidden to go to parties, theater and cinema performances and dances that were not adequate for their age, even accompanied by their parents⁴. That is why young people used every

² V. Karadzic Stefanovic, *Serbian folk songs*, Belgrade, Nolit, 1975, p. 234.

³ *Bata* a special term for the verb to pound.

⁴ Announcement on the ban on attending some parties and cinemas, in: M. Petkovic (edd.), *Hight School Proceedings*, n. 3, Belgrade, Ministry of Education of the Kingdom of Serbia, Croatia and Slovenia, 1923, p. 403. Cfr. R. Sani, *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione*, in G. Bertagna (ed.), *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. Prima Conferenza della ricerca educativa e pedagogica* (Dipartimento di Scienze umane e sociali – Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, 5 dicembre 2016), «Nuova Secondaria Ricerca», vol. XXXIV, n. 9, 2017, pp. 11-14.

opportunity to be together and have fun, so Christmas dances and performances were popular and very well attended.

Christmas was an opportunity to express joy and humanity. The youngest in the homes for neglected children had an organized celebration of this holiday, and many humanitarian societies donated to them. On Christmas Day 1925, the humanitarian society Torn Coat dressed the students of Terazije primary school in Belgrade⁵.

For children of the Catholic faith, in the period between the two wars, appropriate texts and songs were printed in children's magazines such as *Zorica*. Saint Nicholas was associated with these holidays and represented Santa Clause; he was a saint who came at night and left gifts in clean children's shoes, placed in the window: «Before dawn, the saint stopped, the solemn silence took place everywhere [...] The universe was all in splendor, he gave a gift to Nikola»⁶.

Along with the song St. Nicholas, there was an illustration of a saint who dressed in a blue uniform with a sack full of gifts. It was a house holiday because of which the children tried to be good throughout the year and to whom, because of the gifts, they rejoiced.

3. *New Year and Little Christmas*

The New Year was one of the secondary holidays which was modestly celebrated in the period before the Second World War. However, in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, children were also looking forward to this holiday, which was celebrated on December 31. Before the holiday, children's magazines brought appropriate winter songs, as well as illustrations with snow scenes. Thus, on the front page of the Children's Newspaper, printed in Novi Sad in 1924, there was an inscription *Happy New Year* and an illustration showing children in a winter suit, a horseshoe, a four-leaf clover, mushrooms and stars in the sky. In the already mentioned magazine *Zorica*, almost a decade later, in 1933, both holidays were celebrated – the New Year and the birth of Christ. On that occasion, prose texts and songs related to both holidays were printed in parallel, but the illustrations represented the Christmas holidays.

As time passed and as the Second World War approached, the New Year was more and more present in the lives of the youngest. Gifts were still distributed

⁵ The photograph of the students was published in the brochure N. N., *Vidovdan*, Belgrade, State Printing House, 1927, p. 11. The humanitarian society *Torn Coat* was founded in Belgrade on Vidovdan in 1924. The goal of the society was to burn the children of fighters, children left without parental care, train them in warm winter suits and save them from the winter.

⁶ D. Milivojević, *St. Nicholas*, «*Zorica*», vol. 28, n. 4, 1934, p. 58.

for Christmas, but gatherings during the celebration of this date were more frequent.

Little Christmas or Orthodox New Year was celebrated according to the new calendar on January 14, and according to the old one on January 1. It was a house holiday when friends and godparents gathered and celebrated midnight together. As an expression of Serbian's revolt against Yugoslavia, in the thirties of the last century, this holiday was celebrated in city taverns. The children did not directly participate in those celebrations, but in some houses, there was a festive atmosphere that captured the attention of the youngest. In the interwar period, there were no classes in some schools on January 14 because the Orthodox New Year was celebrated⁷.

3.1. *Celebration of children's holidays after the Second World War*

After the Second World War, with the change in the social order, there were changes in public and private life. The new government, tied to the ideas of communism, tried to gather the people and the youngest in a completely new way. The collectivism was, the characteristic of this period, so the public life was organized within collectives and other organizations. We worked together, lived together, studied together, and the celebrations were common.

The ideological background of collectivism aimed to put the general above the individual, that a certain group of people controls the events and behavior of the individual in society. Collectivism was associated with the achievement of common, general social goals, which meant that the common good was ahead of the interests of the individual and that the individual had to subordinate his interests to the group. In such a social community, the identity of individuals was based on a given social system and interactions with other members. Because of all that, it was necessary to respect social norms more than personal satisfaction, so values and beliefs were subordinated to the collective attitude.

Political and social changes, as well as life in collectivism, were reflected in the celebration. In this sphere of life, it was necessary to replace the old with the new, to forget the pre-war holiday symbols, to define new values and new organizational forms, and the multi-confessional and multiethnic structure of the population required a change of consciousness. The tone of the new holiday policy was set by the Communist Party, its representatives and associations at all levels – pioneers, the Anti-Fascist Women's Council, fighters, youth, etc. There have also been changes within the educational policy – textbooks, curricula, as well as the content of extracurricular activities have changed. One of those

⁷ P. Jovanovic (ed.), *Report of the Third Men's Gymnasium in Belgrade*, Belgrade, Third Men's Gymnasium, 1936, p. 29.

activities was celebrations and student events, which were performed to mark the end of the war and a new concept of society that was present in all areas of social, cultural and family life. The themes of the children's performances were related to the character of Comrade Tito and experiences from the National Liberation War. To suppress religious traditions, the new regime has banned the celebrations of St. Sava's Day, Vidovdan, as well as home holidays, Easter, Mother's Day and Father's Day since 1948, and instead of Christmas, it popularized the New Year.

However, the children were still looking forward to the gifts. In the beginning, it was knitted gloves and scarves, pioneer hats and scarves, books, school supplies, fruit and candies. In the spirit of collectivism, the gifts included pioneer homes, first playgrounds, and a collective game of war orphans on a home track.

3.2. *New Year*

With the new year of 1945, a new life began for many. During the New Year, cheerfully and attached, to those who brought freedom, people walked, without noise and drunkenness, through the streets of Belgrade. It was also welcomed in homes for neglected children, where performances with choral songs, sketches, recitations and collecting donations for wounded fighters were organized.

The following year, on the first page of the first issue of the list for the youngest in Yugoslavia, the Pioneer, from January 1, 1946, an illustration with Snowman and a branch of the New Year's tree was printed. In the same issue, a song by Vojislav Ilić was published, in which the youngest are shown the beauty of the new age, new day and new year, and the editorial board wished all the pioneers, in orphanages and those at home, much joy and success in school and work.

Year 1948 began with the mass organization of New Year's Eve. The collective New Year's celebrations, which had an entertaining character with a special program and lottery, were attended by the broad masses and children. On January 1, performances were held with children's theater performances, recitations and songs.

The main target group of the New Year's Eve organization was children, and the representatives of Anti-fascist Front Woman (AFŽ) oversaw its realization. By order of the Main Board for Serbia, from December 1948, all pioneer and youth organizations, together with AFŽ members, were involved in the preparation of the New Year's celebration. The report indicated:

The New Year should be our great holiday in the future. On that day, which represents a new step on the step to socialism, the results and successes in the past year of socialist construction are summarized and the guidelines for work in the next year are determined. It should play the biggest role in suppressing the celebration of the religious holidays of Christmas, St. Nikole, Mother's Day et al. so, widely embracing our children, it will be an unforgettable day for them and replace all their winter holidays⁸.

Great attention was paid to the preparation of a special scenario of the celebration, as well as the selection and collection of gifts for children shared by a new character – Santa Claus. The Soviet Union, an organized communist society, had a visible influence on all this. Over it, Santa Claus, the name translation from the short story *Snow Maiden* by Alexander Ostrovsky, which was published in 1873, entered into our New Year's celebrations.

Santa Claus [*Deda Mraz*] was a fictional character who brings winter and presents to children for Christmas, Saint Nicholas and the New Year. The usual representation of this character is an old, bearded man who carries a bag full of presents with him, for good children. In the 19th century, it was present in the west and America for Christmas or St. Nicholas, and in the east, in Russia, for the New Year. In 1915, the Synod of the Russian Orthodox Church banned the figure of Santa Claus, believing that it was an influence from Germany, with which Russia was at war at the time. A little bit later, in the Soviet Union, he was the main character associated with the celebration of the New Year, as a secular show of Christmas, which had the cause and consequence of suppressing Christmas Bata, and the celebration the Christmas. Members of the Communist Party, on the orders of then-President Visarionovich Stalin, were obliged to organize a mass celebration of this holiday every year. They distributed New Year's packages in all factories and other public institutions in the presence of Santa Claus, which was dressed in a blue costume, in color which represents a noticeable difference from Santa Claus from the west.

The peculiarity of the role of Santa Claus in Serbian society, a character who was supposed to replace Christmas Brother and thus suppress the Orthodox features of the holiday, can be seen in one of the AFŽ letters from December 1948:

Santa Claus, for this day, will be made by one of the women or youth. He dresses in white, puts a big white paper cap with a five-pointed star on his head and makes a big white beard, then puts all the presents in one bag from where the children share them. Take care not to give this a weird look, but to give it a serious character⁹.

⁸ N. Bakovic, *From Motherland to Santa Claus. New Year as an Ideological Means of Emancipation of Women in Čačak (1945-1950)*, in D. Rajic (ed.), *Proceedings of the National Museum, Čačak*, National Museum Čačak, 2014, p. 198.

⁹ *Ibid.*, p. 199.

According to the party's directive, the New Year, which was celebrated in factories, pioneer homes, schools and on the streets, became a public holiday in which the broad masses of the people took part. The best cultural workers were engaged to design an art program for the children of fallen fighters, preschoolers and pioneers. They wrote the script for fairy tales as well as stories about the heroic struggle of our peoples, building the country and the role of Comrade Tito; they worked on decorating the space, and they started decorating the Christmas tree.

Appropriate ceremonies were held in the halls decorated with carpets and paintings of revolutionaries. The program began with a speech by the school principal and other party leaders and ended with a party filled with humor and playing the accordion. Gifts, which used to be related to Mother's Day, such as clothes, school supplies, fruits and cakes, were shared by a costumed Santa Claus. Santa Claus was a member of the AFŽ, and later by young men from the People's Youth movement. In some places, Snow Men also distributed gifts, that is, young people dressed in white suits. Old man Snow Men, with a bag in his hand, which contained school boards and pens, and books, went to schools, to illiteracy courses, to pioneer homes. The celebration, which would sometimes last four hours, ended with a rich service.

When it comes to celebrating the New Year in the first post-war years, it is necessary to mention the New Year's tree, which replaced the Christmas tree. Christmas Eve and the Christmas tree carry the same symbolism. In the west, during the Christmas holidays, there was a richly decorated Christmas tree that was a symbol of the eternal youth of Jesus Christ, and in Orthodoxy, it was an oak tree, a hard and useful tree, whose sparks illuminated the whole family. Following the example of the Soviet Union, in Serbia, during the post-war years, the decoration of Christmas trees began, which was soon found in many schools, pioneer homes, squares and cinemas.

The New Year, in schools, was celebrated based on prescribed rules. It was recommended that on the afternoon of December 31, in a hall decorated with flowers, balloons, paintings and toys, performed theatre play with songs and games. There was a Snow Man also. After the program, a decorated Christmas tree was brought in, with the tables with the results of the work. And at the end, the dance with costume ball would be organized. Due to school rules, the celebration lasted until 7 pm, and on January 1, a pioneer event would be organized, with the exhibition with student works, testimonies and photographs of the best students¹⁰. It is obvious that in the organization of the New Year's celebration, the emphasis was placed on the pioneer organization and school, on the achieved successes in work and learning, as well as on the cultural-artistic program and adequate entertainment.

¹⁰ N. N., *Pioneers get ready for the New Year*, «Pioneer newspaper», vol. 2, n. 18, 1946, p. 8.

How the directives related to the celebration of the New Year looked in practice is shown by the records from the school yearbooks. Thus, the pioneer New Year's Eve on January 1, 1949, was recorded in the *Chronicle* of the *Bora Stankovic* school in Bor. There were no classes that day, and the organized event was completed by awarding the best pioneers, as well as dancing and adequate service: The City Board of the People's Youth organized a New Year's celebration for pioneers. The artistic part of the program was performed by members of the music and recitation section named October the 3 and the youth of those sections, which are our students. All other points of this part of the program, except for one recitation, were performed by the students at our school. The city government awarded books to the best pioneers and pioneer leaders of our pioneer detachment, and then dance was created. Comrades from AFŽ brought large quantities of cakes and candies to the pioneers¹¹.

On January 1, 1950, the solemn celebration of the pioneer New Year was held in the same school, this time in the hall of the House of Culture. During the morning, the pioneers were congratulated on the holiday and talked about the tasks in the upcoming year by government officials – high school principal, school principal, representatives of AFŽ and Communist Party of Serbia, and the city councilor handed out gifts. For outstanding work in pioneer organizations, the school principal and one professor received a book as a gift. In the afternoon, the pioneers performed an art program. The following year, December 31, 1951, was much happier – during the evening, in the building of the Gymnasium, a New Year's Eve party was organized for pioneers and youth with a dance¹².

3.3. *Christmas and Serbian New Year*

In the first post-war year, Christmas still had the status of a family and state holiday. On Christmas Day, January 6, 1945, Marshal Tito welcomed the army that carried Christmas trees to the wounded and sent them a modest gift¹³. The following year, according to the decision of the Ministry of Education of Serbia on December 18, 1945, this holiday has celebrated a masse.

At the beginning of 1946, both children and adults were still looking forward to the Christmas holidays. However, this celebration lasted only a few years, because, on December 22, 1948, the Presidency of the Government stopped recognizing Christmas, which lost the status of a national holiday. In 1949,

¹¹ PM, F-LI, inv. no. bb: *Annals of the Gymnasium Bora Stankovic*, Bor 1947/48.

¹² *Ibid.*

¹³ R. Radić, *State and Religious Communities 1945-1970*, Belgrade, Institute of Recent History, 2002, p. 226.

May 1 and 2, November 29 and 30, and January 1 and 2 were introduced as non-working days, while students of the Catholic faith could miss classes on December 25, and Orthodox students on January 7, as and on the day of home fame¹⁴. This attitude of the ruling party gave importance to socialist values that insisted on collective identification, and the celebration was put in the function of brotherhood and unity, i.e. the desire to make all nations feel that they are members of one state.

In addition to Christmas, in the first post-war years, the Serbian New Year was also celebrated. To celebrate the Serbian New Year in 1945, people walked the streets of Belgrade, and the newspaper *Politika* noted that trams also worked during the night¹⁵.

A few years later, the celebration of this holiday was strictly forbidden, even punishable. To suppress Serbs and belong to one nation, the taverns were open only until 10 pm on this day, and New Year's gifts were withdrawn from stores. However, the people continued to celebrate, somewhat more intimate in their homes, and even in secret.

Conclusion

The celebrations played a significant role in the lives of individuals and the wider community. They served for the public presentation of children and youth, for their socialization, for the control of the work of teachers and professors, as well as for maintaining the relationship between the school and parents. School performances, which expressed unity and reflected patriarchal values and norms, were available to everyone regardless of gender, differences in success, or social status. As part of education in the narrower sense, they were supposed to be pedagogically justified, contribute to the general development of personality, as well as to cultivate compassion for others.

Until the First World War, in Serbian, religious holidays were celebrated in families and schools. In the patriarchal environment, children had a special role, and events and festivities reflected the tradition of living in this area. In the period between the two wars, when modern European influences slowly began to enter everyday life, the educational authorities tried to patriarchally fit in with the modern ones. The organized festivities aimed to preserve tradition, language and religion, but also to spread the Yugoslav spirit within that.

¹⁴ *Ibid.*, p. 228.

¹⁵ N. N., *Serbian New Year*, «Politics», vol. 23, n. 3, 1945, p. 1.

The post-World War II period imposed a new lifestyle, and there was no place to organize traditional gatherings and entertainment. The creation of a new man was organized through mass festivals and the marginalization of the family, and family customs were in the function of spreading a new ideology.

Although this was contrary to the ideas of Marxism and state atheism, in the first few post-war years, members of the newly elected government tolerated religious holidays, religious life and Serbian tradition. In the first place, the members of the state administration, led by Tito, had not yet strengthened their positions in society, so they did not need to clash with religious organizations. Then, some of the prominent communists came from patriarchal families, so they could not overcome old habits and forms of behavior so quickly. In the end, rebuilding the war-torn country was important.

Already during 1948, religious festivals lost the status of state holidays, and religious freedoms found themselves on the margins of social life. Given that the political role of the holiday was to spread new ideological content, the new times required the popularization of new holidays.

The first changes were visible in the organization of the New Year, which was supposed to enable gradual change in the ritual of celebration. It enabled a symbolic farewell from the old year, in which the failed norms also happened, that is, a symbolic separation from the old and the possibility of joint creation of a new social order. Thus, the New Year became a widespread collective ritual.

Women played a special role in spreading new rituals. Taken out of the patriarchal home and placed in a new social context, they were the main protagonists in spreading the ideas of communism through the organization of mass celebrations. In the process of creating a new state, the political moment initially dominated the cultural one, and school celebrations, organized on that occasion, sent socio-political messages and contributed to the recognizability of the educational process. The significance of the celebrations grew over the years, but with the socio-political changes, mass school events slowly disappeared from the educational process.

With social changes, family holidays lost their significance, and collective celebrations were at the center of social events. However, all the celebrations that brought joy to the children were, in essence, quite similar – partial changes in form and content were the result of events in social and educational policy. All children's holidays were tied to a symbol that changed over time, and in all celebrations, there was always some authority – in pre-war Yugoslavia, children went to the king, and later to Comrade Tito. The great social turning point, which accompanied the children's joys, was the New Year and Santa Claus, the symbols that turned believers into atheists, which connected the individual with the collective, influenced the change of consciousness and were an important part of educational work.

This paper was an attempt to point out the evolution of rituals, to determine the influence of social phenomena and historical processes on practical events during celebrations, which, have always been ideologically colored. However, the children were always looking forward to the celebrations and gifts. And that is the most important thing.

The *memorandum* of the Educational Association «Ekpaideftikós Omilos» (EO), an innovation proposal for the program of the Primary School, the Teaching and the Higher Girl's School by the EO

Stella Chantzi
Department of Midwifery
University of Western Macedonia
(UOWM)
Ptolemaida (Greece)
aff01016@uowm.gr

ABSTRACT: The presentation refers to the action of the Educational Association «Ekpaideftikós Omilos» (EO) during 1912 and specifically to the compilation of a complete proposal-memorandum for detailed study programs. The Central Supervisory Board of Greece, requests the assistance of the EO for the formulation of specific proposals-plans regarding a planned reform in the program of primary, girls' and teaching schools. The EO appointed a special committee for the elaboration of the programs and sent the memorandum to the recipients at the end of May 1912. The memorandum first attempts a theoretical reference to the didactic and pedagogical issues and gives specific instructions for the teaching of the courses by defining the program schedule of the six-grade primary school and the upper girls' school, the role and necessity of the teaching and is the first official systematic educational work of EO.

EET/TEE KEYWORDS: Educational Association; Female education; Primary school; Teaching; Higher education; Greece; XX Century.

1. *The assignment of the project to EO*

The Central Supervisory Board of Ministry of Education of Greece, headed by the president of G. Papasotiriou, requests in a circular on January 14, 1912 the assistance of the EO to the formulation of specific proposals-plans regarding a planned reform in the program of primary, girls' and teaching schools. The

EO considers it an honor to be invited and a duty to respond. He appoints a special committee for the elaboration of the programs. The relevant invitation for official formulation of the EO plan is not unrelated to the assumption of the Ministry of Education by Alexandris, a founding member of the EO and the impact of the operation of the progressive school of Volos in the recent past¹.

The EO sends the memorandum at the end of May 1912 to the recipients, regarding the program of the primary schools, the teaching and the higher girl's schools of the country and the diagram for the women's education. The proposals are by Glinos and Delmouzos. Glinos elaborates the program of the Primary School and the girl's School², Delmouzos elaborates the program of the Higher Girl's School. The memorandum first attempts a theoretical reference to the didactic and pedagogical issues and gives specific instructions for the teaching of the courses by defining the program schedule of the six-grade primary school and the upper girl's school, the role and necessity of the teaching and is the first official systematic educational work of EO. The Memorandum finally lists the purpose of the elementary school, its secondary objectives, and proposals for change in language teaching³. According to Dimaras, its unique historical value lies in its offer as a clearer and more complete concise independent recording of the principles of educational demoticism⁴. The memorandum is published in the «DEO», EO's magazine⁵.

2. Content of the memorandum

The memorandum focuses on the essential role of the primary school, the need to extend its operating hours, the need to treat the practical needs of the people and the new Greek reality. The tendency of modernization and the cultivation of the connection between the political-social and educational

¹ D. Charalambous, *The educational group: its establishment, its action for educational reform and its disintegration*, Thessaloniki, Kyriakidis Brothers, 1987, pp. 66-67.

² D. Glinos, *Apanta Volume II: 1910-1914*, Athens, Foundation, 1983.

³ A.P. Delmouzos, *Analects. Language is only a mean*, in A. Dimaras, A. Patrikiou (edd.), *Athens, INS & Society for Studies of Modern Greek Culture and General Education*, Athene, 2014. Memorandum EO to the central supervisory board of municipal education. The syllabus for girls' schools includes almost the syllabus of the APB (Higher Girls' School of Volos), which was conceived and implemented in practice by Delmouzos. See A. Papanoutsos, *A. Delmouzos. his life. Selection from his work*, Athens, National Bank Educational Foundation, 1984, p. 74. See, also: *Accountability and report for the second year of the EO*, «DEO», vol. 2, n. 3, 1912, pp. 169-172, and *EO Memorandum to the central supervisory board of municipal education*, «DEO», vol. 2, n. 3, 1912, pp. 202-263.

⁴ K. Dimaras, *The decoration of the Greek ideology*, in *History of the Hellenic nation (HEN)*, Athens Publishing House AE, 1977, Vol. 14, p. 66.

⁵ «DEO», vol. 2, n. 3, July 1912.

reality is dominant⁶. The EO committee presents and comments on the current situation, the deadlocks of Greek education, its inadequacy and insolvency and the failure of proper language teaching. It makes notes on how each type of school operates, and continues with suggestions for change and detailed instructions on the content, duration, purpose of each lesson and sets the general orientation that education should have. He criticizes the existing education system, condemning the dominance of lexicography, pseudo-classicism, theoretical learning, lack of proper school buildings, poor teacher training and lack of planning regarding the operation of schools. He argues that there is no real primary education as primary schools function as pre-schools and prepare the few students who continue their education. The inadequacy of the curricula and the insufficient education of the teaching staff are pointed out.

2.1. *Primary schools*

The EO committee introduces a completely modernist approach to education issues. He defends the liberal character of primary education and the right of citizens to comprehensive development of personality in body, spirit and senses. It promotes new pedagogical principles and goals, such as the development of moral character, students' self-action and creativity, and emphasizes the need to cultivate the spoken language as an instrument of expression of their mental world and communication with their peers. It defines as the primary purpose of the primary school the self-existent education and insists on the strengthening of the urban school with the renewal of the syllabus and its teaching methodology and its expansion, so that it becomes six-grade. The second goal of the primary school is defined as the knowledge of elements of the country, race, natural and moral world through the teaching of physiognomy, mathematics, history and religion. The third goal is the training of the body, the development of observation skills with gymnastics and aesthetic education courses. He points out that compulsory basic education does not exist as 80% of girls do not go to school and insist on the need for education of girls through necessary changes in teaching and girls' schools. He proposes the expansion of the primary school of four to six years, the rationalization of its mode of operation, the establishment of compulsory and free education with provision of material, notebooks, etc. to those children who are unable to acquire them.

The authors also formulate specific suggestions for the basic issues of the school: teaching hours for each subject, content of the program schedule, methodological instructions for their teaching. The aims and means that they

⁶ Charalambous, *The educational group: its establishment, its action for educational reform and its disintegration*, cit., p. 68.

propose are realistic and agreement is envisaged with the existing external environment of each region. Supervision is sought with the synergy of materials, techniques and other courses eg plastic, engraving, etc. The purpose of language teaching is to acquire communication skills through the cultivation of reading, writing, grammar, exposure and spelling. Grammar is not panacea but a tool while in spelling the simplification of the tonal rules is proposed. The teaching of history aims at understanding of society and is left to the 5th class, provided that it requires judgment and perception. The purpose of language teaching is the effortless oral or written expression and the ability to read works of Greek literature. The written language of each course is defined as modern Greek or spoken. Language teaching includes the cultivation of speech, reading, writing, grammar, reports and spelling. It is suggested to be taught in parallel with the report-spelling lesson during the phase of students' writing correction, as an auxiliary tool for the cultivation of linguistic communication. Writing reports contributes to the cultivation of students' written expression. In class B a systematic exercise in spelling is provided. The teaching of writing must begin with the first reading. The special manual is used for reading including fairy tales for the A and B class (first semester), Robinson (B class), six great short stories in C and Modern Greek «Christomateia» in D and C classes.

The purpose of teaching expertise is expressed as the practice of speech and the correct pronunciation of words and the training of observation and thinking of children. For this course, the possibility of free choice of the material is provided to the teachers. It is proposed to provide some general instructions and the possibility of freedom for teachers to configure their individual subjects depending on the location of the school. Alternatively, the use of painting, plastic and engraving in the sand is provided. The courses of arithmetic, geometry, «patridognosia», geography, physiology, history, religion constitute a large category of courses that aims at the awareness of the natural-moral world. The purpose of the first two is that students to become competent to realize arithmetic relations, the forms of things and to solve simple arithmetic problems that are good to draw from the reality of students. Specific material is provided for each class.

The purpose of «patridognosia» provided that it is the continuation of the courses in the A and B class, is to motivate the child for geographical, historical and physical data of his particular homeland, to prepare the necessary representations as a basis for geography, physiology and history. The purpose of geography in the D class is the teaching of the physical, political and economic geography of Greece, while the purpose of «physiognossias» is the essential awareness of the surrounding natural world through supervision and experiment.

The purpose of the history is the acquisition of a clear picture of the historical development of their race with the ultimate goal of understanding the society of their time. The study of history is divided into the history of ancient, middle

and modern Hellenism. The purpose of the course of religion is the illumination of the moral world and the human-god relationship as well as the cultivation of religious feeling. The teaching of the course is foreseen from the D classe, reference to the history of the church and basic preacher topics.

The third purpose of the school, the training of the skills of the hand, eye, ear, body and the development of observation, self-confidence, self-energy, sense of the beautiful, methodical, energetic and discipline is served by the existence of the lessons of art, plastic, odiki [singing lesson], crafts and gymnastics. Ichnografia [Painting] is suggested as an activity of other courses such as expertise, for the formation of hand and eye skills and the exercise of observation, through special exercises for boys and girls. Odiki is also used in every occasion of school life, such as school holidays, beginning and end of lessons, etc. The existence or creation of a garden is foreseen in every school for the supervised teaching of science lessons. According to the above, the elementary school Timetable includes 20, 22, 26 hours/week for the first three classes and 32 hours/week for the next three (D, E, ST).

The proposals of the proposed program provide autonomy to teachers and freedom in the content of some courses such as expertise, country knowledge, etc. depending on the area of the school, while a relative balance is attempted between humanities courses and those of physical and technical studies which until then were neglected. The main aim is to connect school lessons and knowledge with the students' experience of reality, which includes the nature around them and the local society.

2.2. *Parthenagogeia* [Girls' Schools]

Delmouzos criticizes the existing education of girls as one-sided, since it aims only at the higher education of girls and their preparation for attending classes and not at the general education of girls. This is a private initiative for private girls' schools, schools of nuns and provides 37 hours per week, mainly in language courses few hours in science courses. The committee characterizes it as inadequate and unacceptable and condemns the non-essential learning, the drowning of self-action, their pseudo-aristocratic education. She considers that the co-teaching of boys and girls is a positive step, but focuses on the need to add specific lessons related to the psycho-physical world of women. He notes that the girls' schools unfortunately serve a certain circle of families, reinforcing the dangerous tendency of ostentation, depriving them and other bourgeois families of the highest true education. It is proposed the operation of higher girls' schools, one in the capital of each prefecture, not to prepare them for teaching but in order to provide basic knowledge. From the 8th class the girls will be able to continue their studies in a school, or in a high school, that is, a

real classic high school for girls. Its purpose is their preparation to pursue special higher studies. Four years of training with a positive, humanitarian, national, independent education are proposed. The syllabus includes the teaching of the history of civilization, for the acquisition of general historical education, the teaching of ancient texts in translation with the aim of approaching ideas, the compulsory teaching of a foreign language, the teaching of religions for the deeper awareness of Christianity, the political, physical, economic geography of Europe and the Continents, mathematics and other physics courses. It is proposed to approach the teaching of the courses through the Unified Concentration method.

The remarks for the primary schools also apply to the «Anotero Parthenagogeio» (AP). The purpose of their operation is to provide knowledge, so that the girls of the bourgeoisie have a household education. As wealthy bourgeoisie resorts to the existing private girls' schools serving the tendency of pseudo-demonstration by creating the woman-doll and not the woman-man, the structure of the schools should be changed and their aim should be the higher education of the girls. For practical reasons, there should be a matching of the curriculum in the six-classes girls' school and from the 8th class there should be the opportunity to girls continue in the teaching or in a five-year «Lyceio» for those girls who want to continue in the university or other higher professional schools. Their purpose is to provide a humanistic, national and positive education which is necessary for the successful life of women, either in the family nor in the professional arena. The courses of the historical-philological and natural world aim at providing knowledge as much as possible applied in practice, of the historical periods and the final goal is the understanding of the problems of today's society and nature as a whole. The purpose of Greek language is the most complete learning of the basic instrument of expression and the study of important works, mainly of Greek culture, through reading, exhibitions and grammar teaching. In order to maintain the balance of the classics and humanities subjects and mathematical and physical subjects, the introduction of the translations of the classic works in the teaching is foreseen, in order to reduce to a minimum the number of hours of teaching Greek in 4 hours in B, C, D class instead of 5 hours in A class and the teaching of a foreign language of French about the correct and adequate oral and written expression.

The purpose of the course of religion is the deeper study of Christian teaching, other religions and the awareness of Christianity. The purpose of geography is to present the physical, political and economic geography of Europe, Asia and other continents and elements of ethnography and climatology. The physiology, botany, zoology, anthropology, chemistry, hygiene, baby nursing and pedology and arithmetic algebra – level studies aim to provide basic and essential knowledge for the daily lives of the Greeks students. The purpose of the technical courses is the same as that of the primary school, and promotes the development of skills of senses, the observation and the body with gymnastics,

while the learning of traditional dances is also foreseen. Teaching lessons is complemented by play, walking and school life. The Timetable includes a total of 30 hours in the A and 32 hours in the B and D class of the school.

2.3. *Didaskaleia* [*Teaching places*]

The professional nature of the teaching is emphasized, where the Greeks girls can study after the upper girls' school for the training of teachers and the need for a combination of scientific, humanistic and technical-practical knowledge for the practice of the teaching profession, the care for special pedagogical education. for the teachers who will teach in the classroom.

In addition, the committee points out the lack of pedagogical methods, «lexikrateias» [obsessed with the word], lack of hygiene and of technical education recognizing the need for radical changes in the spirit of Greek education and to support for women's education. Proposals are formulated such as the change of the basis of Greek education, the definition of the number of students based on the real needs of teaching staff, the establishment of the lower age limit for girls, the establishment of the 5th class teaching, for more detailed theoretical and practical education with the teaching of pedagogy and methodology and technical courses and internships, the learning of a foreign language to a self-sufficient degree, the cultivation of art and the learning of a musical instrument, the care for the application of the rules of pedagogy and the practice of language as a means of communication and not as essential.

The memorandum refers to the curricula for the teaching of several disciplines such as philosophy, greek, mathematics, geography, etc. Particularly, the teaching of philosophy and pedagogy is provided for the means and purposes of teaching and the history of pedagogy, religion, where is learning the history of the Jewish people and the private life of Christ. The purpose of greek is the most systematic learning of grammatical and syntactic phenomena of the language, through the frequent practice of producing written speech and reading literary texts and the avoidance of sterile language learning and inappropriate classicism. The purpose of foreign language teaching is to enable the students to understand and read literary as well as pedagogical scientific books in the foreign language. The purpose of mathematics is to study arithmetic, algebra and geometry. Also, it provides an overview of the basic historical periods in history, geography, physical and political and economic geography of Asia and the other continents, physiological courses in systematic zoology and phytology, geology, mineralogy, optics and acoustics, organic chemistry, magnetism and electricity. In the E class, the methodical processing of the material of the primary school with the use of aids and experiments and the preparation of supervisory means is foreseen. In painting, the pursuit of more complex forms is sought, in

calligraphy the analysis of letters and composition of artistic designs, in music the learning of songs in two, three, four voices, the completion of the simple theory of music and the obligatory learning of an instrument. In gymnastics the learning of the methodical part and the theory of gymnastics is planned, together with the application in instruments, games and greek dances, in crafts the learning of cutting and sewing, handicrafts, straw knitting, pyrography, gardening, sericulture and beekeeping. The annual timetable is 32 hours / week.

Glinos distributes women's education in four levels: Six-year Girl's School with access to lower vocational schools (housekeeping, tailoring, sewing, etc.), four-year upper Girl's School with access to a) middle vocational schools, business schools, telegraph schools, telephone. b) five-year high school. This leads either to university and other higher vocational schools, or to five-year teaching. The teaching of some courses may be common in the first three years of high school and teaching and the choice or change of direction is made in the fourth year. The five-year timetable includes 13 different subjects: philosophy-pedagogy, religion, greek (Ancient and Modern), French, Mathematics, Geography, Physiognostika, History, Painting, Music, Gymnastics, Calligraphy and Crafts⁷.

3. Critical evaluation of the proposals regarding the content, structure, time and teaching method

The memorandum begins with the finding of the absence of true education and the operation of the existing schools as pre-gymnasiums. He points out the excessive attachment to the ancient language, the lack of curricula and the lack of teachers. It stigmatizes the failure of the current educational system as of outdated pedagogical theories.

It defends the liberal orientation of the primary school and the need to cultivate the spoken language as an instrument of human's expression, the holistic development of the personality (soul-spirit-body) and the development of the senses, self-action and creativity. Then it sets out a series of proposals, such as the extension of the primary school to six years, its rationalization for the purpose of compulsory and free education, the care of teachers' education and internships for the connection of theory and practice. It also includes specific schedule of teaching hours for each lesson and the teaching content. It attempts to balance the humanistic course by enhancing the physicist and the technician. It focuses on providing knowledge but insists on experiential perception of reality with topics from nature and history. It supports the self-

⁷ Archive of «ITH 120», D. Glinos, *For the Memorandum of the EO, G. Girls' School, Glinos Foundation, 1912.*

action of the teachers, so that they move as they deem most useful in their courses, following the general lines of the ministry.

It seems that the aim of the authors' memorandum is to substantially strengthen the urban school by upgrading its methods and operation and cultivating the spoken language. It constitutes an progressive text useful as a reference point today for the shortcomings and vulnerabilities of the education system. The proposals touch on the practical needs of education as well as the scientific principles of pedagogical science. It raises the issue of educating women with particular sensitivity and progressiveness. It condemns the pseudo-aristocratic education of women and the inadequate and inappropriate education of girls, especially in private girls' schools and nuns' schools, where learning is a purely mechanistic process without self-action. It introduces the proposal for co-teaching of boys and girls, with the concern of adding courses for women, based on their real needs and their age. Also, It defines the operation of the upper girls' schools as five-grade, with a specific syllabus, where the purpose, the hours and the methodology are delimited. Regarding the operation of the teaching, the memorandum proposes their professional character and the need to provide reliable scientific knowledge.

The modernist conception that is contained in the text of the memorandum is obvious with many of the current proposals of the pedagogical and didactic methodology such as the co-teaching of boys-girls, the turning to the needs of children, the cultivation of their expressive skills in oral and written speech, the experiential teaching of the lessons, the effort of cultivating the speech, the care of the professional organization of the teachings etc⁸. Noutsos recognizes in the memorandum of ΕΟ progressive character in subjects such as religious and language teaching, even in relation to the next study programs in Greece⁹. Charalambous identifies the value of the memorandum at a theoretical level in the ideological shift towards modern Greek culture and the presentation of concrete proposals for the educational system on a scientific basis, while adding that it paves the way for the next phase of ΕΟ cooperation with the government. of Venizelos with the first move the recruitment of Glinos in the teaching of secondary education¹⁰. Without a doubt, it is a complete curriculum that is characterized by progressiveness, practical orientation and a clear goal of adapting the curricula to the modern Greek reality.

⁸ S. Chantzi, *The role of school textbooks in the promotion of students' critical thinking, the case of high school history books*, Postgraduate Thesis, Department of Primary Education (Supervisor: A. Dimitriadou), Florina, University of Western Macedonia, Academic Year 2010-2011.

⁹ Ch. Noutsos, *The limits of the Venizelian modernization in school knowledge (1913-1931)*, Faculty of philosophy, Anatipa Dodonis, 2004.

¹⁰ Charalambous, *The educational group: its establishment, its action for educational reform and its disintegration*, cit., p. 71.

Educare alla democrazia. Luigi Giussani e la democrazia (1950-1970)

Marta Busani
Department of Economic History,
Society and Science of territory
«Mario Romani»
Catholic University of Sacred Heart
Milan (Italy)
marta.busani@unicatt.it

Educating Democracy. Luigi Giussani and Democracy (1950-1970)

ABSTRACT: The political and social thought of Luigi Giussani – founder of the international Catholic movement of Communion and Liberation – was often described, in the 1980s, as antithetical to a democratic conception and identified, on the contrary, with a form of neo-theocracy directly descended from what would have been the «religious intransigence» of the experience of *Gioventù Studentesca* (GS) first, and of Communion and Liberation later. This essay reconstructs the development of the reflections of Luigi Giussani and the students of *Gioventù Studentesca* on democracy between the 1950s and 1960s, returning a novel picture compared to the one outlined so far by a part of historiography.

EET/TEE KEYWORDS: Luigi Giussani; Communion and Liberation; Student movements; Education; Italy; XX Century.

Introduzione

Dopo la fine del secondo conflitto mondiale l'Europa si trovò a fare i conti con l'eredità dei totalitarismi e la nascita di nuovi stati democratici. A partire dai radiomessaggi di Pio XII il mondo cattolico era stato mosso a riconoscere nella democrazia un sistema compatibile, più di altri, con il pensiero cristiano e più adatto a preservare la libertà religiosa e il principio di autodeterminazione dei popoli. In Italia, in particolare, l'esperienza del fascismo prima, e della Resistenza tra il 1943 e il 1945 poi, consolidò e diffuse le idee democratiche all'interno del mondo cattolico che aveva partecipato al movimento di libe-

razione contro le forze nazifasciste¹. Il tema dell'educazione alla democrazia della gioventù cattolica fu centrale in ampi settori della Chiesa italiana tra gli anni Quaranta e Cinquanta e diede occasione a diversi interventi e riflessioni che si sforzavano di individuare la strada migliore a questo fine². Con la nascita della Repubblica italiana e la vittoria elettorale della DC fu chiaro che la formazione della futura classe dirigente si sarebbe svolta soprattutto all'interno dell'associazionismo giovanile e, per tale ragione, l'Azione Cattolica iniziò a riflettere su come si potessero educare i giovani allo spirito democratico³. Un esempio fu la Gioventù Studentesca (GS) milanese, branca dell'AC ambrosiana fondata da Giancarlo Brasca e Filippo Hazon nel 1945, all'interno della quale si teorizzò il valore dell'educazione alla democrazia come fattore preliminare e decisivo all'esperienza della fede. Per taluni aspetti, all'interno del movimento milanese, l'educazione cristiana arrivava a coincidere, anche se non si esauriva, con la formazione di cittadini esemplari impegnati nell'ambito civile e politico in pieno spirito democratico⁴.

Luigi Giussani si inserì nel solco della Gioventù Studentesca di Brasca e più in generale dell'Azione Cattolica italiana ed europea e partecipò a questo dibattito a partire da alcune occasioni contingenti occorse ai giovani di Gioventù Studentesca prima, e a quelli di Comunione e Liberazione poi, le quali furono motivo per elaborare e proporre un itinerario di «educazione alla democrazia» che si inseriva in una peculiare lettura della modernità, lontana dagli schemi dell'intransigentismo cattolico dell'Ottocento, la quale attingeva invece alle nuove riflessioni della *Nouvelle Théologie*⁵.

¹ P. Scoppola, «La nuova cristianità» perduta, Roma, Studium, 2008³; A. Ventrone, *La cittadinanza repubblicana. Come cattolici e comunisti hanno costruito la democrazia italiana (1943-1948)*, 2 ed., Bologna, il Mulino, 2008, pp. 67-86; M. Bocci, *Oltre lo Stato liberale. Ipotesi su politica e società nel dibattito cattolico tra fascismo e democrazia*, Milano, Bulzoni, 1999; F. Malgeri, *Chiesa, cattolici e democrazia da Sturzo a De Gasperi*, Brescia, Morcelliana, 1990; P. Scoppola, *La democrazia nel pensiero cattolico del Novecento*, in L. Firpo (ed.), *Storia delle idee politiche, economiche e sociali*, Torino, Utet, 1972, Vol. VI, pp. 109-190.

² Per una sintesi sugli indirizzi della pedagogia di matrice cristiana in merito allo sviluppo democratico italiano si vedano M. Corsi, R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; L. Caimi, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, Brescia, La Scuola, 2000 pp. 57-79; G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonnella al piano decennale*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 303-339; R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in *ibid.*, pp. 339-377.

³ Ventrone, *La cittadinanza repubblicana*, cit., pp. 148-149; F. Piva, *La Gioventù Cattolica in cammino. Storia e memoria di un gruppo dirigente (1946-1954)*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

⁴ Giancarlo Brasca aveva partecipato alla Resistenza attraverso la produzione di documenti falsi che erano serviti per salvare alcune famiglie ebrei facendole emigrare in Svizzera. Per una storia della Gioventù Studentesca nata da Giancarlo Brasca nel secondo dopoguerra si permetta di rimandare a M. Busani, *Gioventù Studentesca. Storia di un movimento cattolico dalla ricostruzione alla contestazione*, Roma, Studium, 2016, pp. 27-71.

⁵ Per una riflessione sistematica sul rapporto tra Luigi Giussani e la *Nouvelle Théologie* si

Tra il 1953 e il 1954, quando iniziò a prendere corpo il movimento degli studenti dell'Azione Cattolica milanese denominato Gioventù Studentesca e animato da Luigi Giussani, il tema della democrazia non fu al centro dell'impianto educativo del sacerdote. I temi di fondo, attorno a cui ruotava l'esperienza nata da Giussani, erano la centralità dell'incarnazione di Cristo, ovvero il cristocentrismo che egli ereditava dalla scuola di Venegono, da Giuseppe Lazzati e da altri esponenti del mondo cattolico lombardo, e il senso religioso dell'uomo, su cui Giussani aveva iniziato a riflettere fin dai tempi del seminario: entrambi questi aspetti – ciò fu senza dubbio una peculiarità di GS – non potevano restare però su un piano esclusivamente speculativo ma dovevano diventare oggetto di esperienza nelle vite personali dei giovani⁶. Gioventù Studentesca prese forma negli anni Cinquanta e Sessanta non tanto a partire da un assetto programmatico di Giussani, quanto da un “pensiero educativo” che modellava le forme del movimento giovanile a partire dalle esigenze, dalle necessità e dalle domande che emergevano di volta in volta tra gli studenti. Questo aspetto fu valido sia per il tema della democrazia, sia per la maggior parte delle caratteristiche di Gioventù Studentesca, le quali si svilupparono nel corso degli anni a partire dalla vita dei giovani. Questo non deve far sottovalutare il peso della riflessione socio-politica di Giussani, così come della sua lettura della modernità; tali tematiche, tuttavia, devono essere comprese all'interno di questa peculiarità dell'agire educativo del sacerdote milanese⁷.

rimanda a E. Bressan, *Per uno studio della biblioteca e delle pubblicazioni di Luigi Giussani*, in G. Paximadi, E. Prato, R. Roux-A. Tombolini (edd.), *Luigi Giussani: Il percorso teologico e l'apertura ecumenica*, Siena, Cantagalli, 2018, pp. 423-434.

⁶ Per approfondimenti sulla formazione teologica di don Giussani e i suoi rapporti con il seminario di Vengono si rimanda a M. Camisasca, *Comunione e Liberazione. Le origini*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, 2001, Vol. I; A. Giovagnoli, *Giuseppe Lazzati e i movimenti ecclesiali*, in L. Pizzolato (ed.), *Fede e cultura in Giuseppe Lazzati, giornata di studio a vent'anni dalla morte (Milano, 25 maggio 2006)*, Milano, Vita & Pensiero, 2007, pp. 255-273; F. Maveri, *Un maestro di Venegono. Monsignor Giovanni Battista Guzzetti (1912-1996)*, Milano, NED, 2008; G.B. Montini, L. Giussani, *Sul senso religioso*, a cura di M. Borghesi, Milano, Rizzoli, 2009; F. Maveri, *Carlo Figini: un teologo dietro le quinte. Avvio allo studio*, «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», vol. XLIV, n. 2, 2009, pp. 258-259; M. Konrad, *Tendere all'ideale. La morale in Luigi Giussani*, Genova-Milano, Marietti, 2010; A. Savorana, *Vita di don Giussani*, Milano, Rizzoli, 2013; M. Scholz-Zappa, *Giussani e Guardini. Una lettura originale*, Milano, Jaca Book, 2016.

⁷ Per una comprensione della lettura della modernità in don Giussani si rimanda a Borghesi, *Luigi Giussani interprete di Reinhold Niebuhr*, in *Luigi Giussani. Il percorso teologico e l'apertura ecumenica*, cit., pp. 125-138 e Id., *Luigi Giussani. Conoscenza amorosa ed esperienza del vero. Un itinerario moderno*, Bari, Edizioni di Pagina, 2015.

1. Della «presenza» e non del «progetto»

Fin dalla sua nascita, Gioventù Studentesca si era ispirata al modello del movimento della JOC (*Jeunesse Ouvrière Chrétienne*) fondata da Joseph Cardijn e all'idea innovativa del sacerdote belga di una «presenza» del laicato giovanile nell'«ambiente» di lavoro⁸. Gli studenti che aderivano al movimento nato da don Giussani erano sollecitati a partecipare attivamente alla vita scolastica, insieme ai compagni e professori. Da questo nasceva in GS l'idea di «presenza» nel mondo della scuola, che contrastava decisamente con l'orizzonte progettuale che modellava molte esperienze dell'associazionismo giovanile cristiano in Europa, il quale viveva fuori dal contesto della scuola e si prefiggeva, solo in un secondo momento, la «conquista» degli ambienti di lavoro e di studio al fine di «cristianizzarli»⁹.

Fin dal 1954, all'interno delle scuole di Milano, i giessini trovarono le associazioni scolastiche, le quali erano nate dopo la seconda guerra mondiale sulla scorta dell'esperienza resistenziale del Fronte della Gioventù¹⁰. Le associazioni, almeno inizialmente, erano state pensate come luoghi di azione sindacale degli studenti a favore dei propri diritti e come spazio di incontro tra ragazzi di idee differenti perché si educassero a uno spirito di convivenza democratica. Ogni scuola possedeva la sua associazione scolastica e la partecipazione degli studenti era libera. Ai membri di GS si pose fin da subito la scelta se aderire o meno alle associazioni scolastiche e in quale modo parteciparvi¹¹. In questo frangente emerse da subito la linea di don Giussani secondo il quale, controcorrente rispetto a una parte del mondo cattolico di allora, il problema non era quello di un'«egemonia», peraltro facilmente conquistabile perché in molte scuole di Milano i giessini erano la maggioranza dei giovani impegnati nelle associazioni, ma quello di dare un contributo reale al dialogo comune¹². Per il sacerdote vi

⁸ Per una storia della JOC si veda G.-R. Horn, *Western European Liberation Theology 1924-1959. The First Wave*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 5-25.

⁹ Per una storia dell'associazionismo cristiano in Europa tra anni Cinquanta e Sessanta si vedano P. Trionfini (ed.), *Per una storia dell'Azione cattolica nel mondo. Problemi e linee di sviluppo dalle origini al Concilio Vaticano II*, Roma, AVE, 2019 e M. Bocci, *L'«anima cristiana» della contestazione. Gli studenti dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, Roma, Studium, 2020, pp. 23-61.

¹⁰ Il Fronte della Gioventù era una realtà nata nel 1943 a Milano con lo scopo di coordinare i gruppi giovanili dei partiti antifascisti del CLN. L'iniziativa era stata avviata da due giovani militanti del PCI, Eugenio Curriel e Gillo Pontecorvo, e da due militanti della DC, Dino del Bo e Achille Grandi (Corsi, Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p. 92).

¹¹ Questo problema non fu relegato all'esperienza milanese, ma infiammò gli studenti di molti movimenti giovanili cattolici in Europa e nel mondo. Per una prima ricostruzione di questo acceso dibattito si permetta di rimandare a M. Busani, *Reti internazionali studentesche. Itinerari di una contestazione cattolica negli anni Sessanta*, in M. Bocci, M. Busani (edd.), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Roma, Studium, 2020, pp. 57-65.

¹² FCL (Fraternità di Comunione e Liberazione), d'ora in poi FCL, AMCL (Archivio del movimento di Comunione e Liberazione), d'ora in poi AMCL, *Gioventù Studentesca*, b. 5, f. 15,

era senza dubbio una precondizione: «Partecipare vuole dire dare un apporto: prima bisogna avere la consapevolezza del proprio essere cristiani per portare poi [qualcosa] in quell'ambiente in cui noi inevitabilmente confrontiamo noi stessi con ciò che non è noi»¹³. Infatti, la violenza, così come il «fanatismo» e il «bigottismo», nascevano da una mancata coscienza di sé stessi: «L'apertura senza limite, che è propria del dialogo come fattore evolutivo della persona e creativo di una società nuova, ha una gravissima necessità: non è mai vero dialogo se non in quanto io porto coscienza di me»¹⁴. Far comprendere, però, ai giovani che cosa significasse un «dialogo reale» fu un tema che impegnò a lungo il sacerdote, anche a fronte del senso che una parte del pensiero laico di allora attribuiva a questo termine, ovvero una dialettica tra idee differenti che in sé stessa avrebbe contribuito a costruire negli studenti un pensiero critico e progressista. Anche per questa ragione il tema del dialogo divenne centrale all'interno della vita di GS fin dagli anni Cinquanta.

Nelle lezioni che Giussani svolgeva due volte al mese agli studenti di GS, il sacerdote descriveva il dialogo come «mutuo comunicare sé stessi attraverso i segni delle parole, dei gesti, dell'atteggiamento» ponendo l'accento più sulla vita che sulle idee. Infatti la sua nozione di dialogo era differente «dalla concezione razionalista, che lo vede[va] come dialettica, come scontro più o meno lucido di idee e di misure mentali»¹⁵. All'apice dell'esperienza cristiana il dialogo era gratuito «dono di sé» agli altri, mentre in termini laici esso poteva essere descritto come una solidarietà umana che, però, in entrambi i casi, non si fondava sulla dialettica, ma sulla condivisione della vita di cui, comunque, anche le convinzioni personali facevano parte¹⁶. Per Giussani, il dialogo correttamente inteso era una parte importante di «un cammino di verifica» della fede che tutti gli studenti di Gioventù Studentesca erano chiamati a percorrere:

Strumento della convivenza con tutta la realtà umana fatta da Dio è il dialogo. [...] Se noi fossimo totalmente tagliati fuori dal mondo, dagli altri, e un uomo fosse solo, assolutamente solo, non troverebbe novità alcuna. La novità viene sempre dall'incontro con l'altro. [...] L'«altro» è essenziale perché la mia esistenza si sviluppi, perché quello che io sono sia dinamismo e vita. Dialogo è questo rapporto con l'«altro», chiunque o comunque sia¹⁷.

Le riflessioni sul dialogo, nate intorno alla partecipazione alle associazioni scolastiche, furono poi arricchite e ricomprese all'interno di una più ampia

appunti della lezione dal titolo «La persona singola e la scuola», s.d., riconducibile al 1957/58.

¹³ FCL, AMCL, *Gioventù Studentesca*, b. 5, f. 14, «Scuola dirigenti. VI lezione», 1959.

¹⁴ L. Giussani, *Appunti di metodo cristiano* (1964), in *Il cammino al vero è un'esperienza*, Milano, Rizzoli, 2006, p. 194. Ampi approfondimenti su questi temi si trovano nel volume L. Giussani, *Porta la speranza. Primi scritti*, Genova, Marietti, 1997.

¹⁵ Id., *Riflessioni sopra un'esperienza* (1959), in *Il cammino al vero è un'esperienza*, cit., pp. 58-59.

¹⁶ FCL, AMCL, *Gioventù Studentesca*, b. 18, f. 60, IV lezione di don Giussani, Scuola di GS, 8 marzo 1964.

¹⁷ Giussani, *Appunti di metodo cristiano*, cit., pp. 193-194.

meditazione sul rapporto tra i cristiani e il mondo, i cui termini di riferimento erano quelli contenuti nell'epistola a Diogneto, testo più volte commentato da Giussani in quegli anni. Inoltre, come ampiamente ricostruito da Maria Bocci, il dialogo divenne tema centrale nei primi dieci anni di vita del movimento trovando conferma nei testi conciliari e declinandosi, nell'esperienza di Gioventù Studentesca, in ambiti non appena socio-politici ma ad esempio nello sviluppo del dialogo ecumenico¹⁸.

2. *La forza della democrazia non risiede nella maggioranza ma nella difesa del pluralismo*

Nel tema del dialogo per Giussani era racchiuso il valore intrinseco del sistema democratico che, se inteso come difesa di una pluralità di espressioni e non come forza egemonica della maggioranza, avrebbe contribuito a garantire ciò che a suo parere erano due dei valori centrali del cristianesimo, ovvero l'affermazione della libertà e quella del valore della persona umana nella sua singolarità.

Le riflessioni di Giussani sul significato della democrazia, anche se non mancavano di dialogare con le più importanti correnti letterarie, filosofiche e teologiche di quegli anni, si svilupparono a partire dal 1963 a fronte di alcune circostanze occorse ai giovani giessini nelle scuole milanesi. Nei primi anni Sessanta alcuni gruppi studenteschi milanesi promossero la sostituzione delle associazioni scolastiche con le associazioni uniche d'Istituto: queste ultime, una per ogni scuola, sarebbero state le uniche ammesse e avrebbero raccolto studenti di ogni provenienza ideologica eletti da tutti gli iscritti. Il ruolo delle associazioni uniche sarebbe stato quello di organizzare, con il finanziamento dei presidi, attività di ogni genere per gli studenti, da iniziative di svago a incontri culturali. La proposta fu accolta da alcuni presidi e si concretizzò con il divieto, ai gruppi di Gioventù Studentesca, di svolgere qualsiasi tipo di attività all'interno delle scuole come ad esempio vendere il proprio giornale o distribuire volantini ai compagni che pubblicizzassero iniziative del movimento cristiano¹⁹.

¹⁸ M. Bocci, «La Chiesa in quanto tale». *Il Concilio indiviso, da Gioventù Studentesca a Comunione e Liberazione*, «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», vol. XLV, n. 2-3, 2010, pp. 187-281. Il dialogo fu al centro anche della riflessione portata avanti dai militanti di Gioventù Lavoratrice, movimento di giovani lavoratori, operai e impiegati, nato a Milano nei primi anni Sessanta dal metodo di Luigi Giussani: *Il dialogo. V° tre giorni G.L. 30 ott.-1° nov. 1965*, a cura di Gioventù Lavoratrice, Saranno, tipografia Monti, 1965.

¹⁹ Nel 1963 la nascita delle associazioni uniche d'Istituto prese corpo in una proposta di legge, diventando un caso nazionale. Ancora una volta, per Giussani la sua approvazione avrebbe rappresentato un tradimento dello Stato laico e democratico che, in quanto tale, doveva difendere la libertà di espressione e di iniziativa di tutte le aggregazioni sociali, comprese quelle che nascevano dall'esperienza cristiana come la comunità studentesca di GS.

Questo problema diede lo spunto ad alcune lezioni di Giussani rivolte agli aderenti al movimento di GS che, a partire dal dibattito che si era generato intorno alle associazioni uniche d'Istituto, approfondivano il tema della democrazia. Per don Giussani lo spirito democratico rappresentava un ideale che aveva lo scopo di «mobilitare l'atteggiamento di ognuno in un rispetto attivo verso l'altro»²⁰. Tale convivenza però non poteva nascere da una democrazia concepita anzitutto come «tecnica sociale» o come «meccanismo di rapporti esterni», ma solo dal «senso dell'uomo 'in quanto è'», dalla «considerazione, dal rispetto e dall'affermazione dell'uomo 'perché è'»²¹. La conseguenza era, per Giussani, che le associazioni uniche d'Istituto, proposte anche da alcuni cristiani come strumento di un'educazione democratica, ne erano invece la negazione perché confondevano la democrazia con un'«omogeneità» fondata sull'annullamento delle differenze. Al contrario, le forze democratiche a ogni livello dovevano «rendere possibile l'esistenza e lo sviluppo di qualsiasi tentativo di espressione umana»²². Ne conseguiva che l'ideale democratico di ogni cristiano era, secondo Giussani, il «pluralismo»: questo termine divenne, fino alla metà degli anni Sessanta, una delle parole d'ordine del movimento milanese legato al sacerdote, dando avvio a una serie di incontri e dibattiti che consumarono molte delle energie degli studenti di Gioventù Studentesca per alcuni anni²³.

Alle comuni discussioni sulle associazioni d'Istituto si affiancava poi un lavoro di approfondimento culturale che faceva riferimento a importanti correnti del pensiero teologico e filosofico di allora e aveva lo scopo di dare maggiore consistenza alle riflessioni che nascevano dal confronto con gli altri gruppi studenteschi. In questi termini, lo sforzo di sintesi culturale che il sacerdote proponeva ai suoi studenti è rappresentato da un libro stampato a cura di Gioventù Studentesca nel 1964 dal titolo *Indicazioni per una lettura*, in cui erano raccolte schede di approfondimento dei volumi che erano ritenuti essenziali all'elaborazione di un pensiero cristiano critico. Sul tema dell'impegno dei cristiani nelle realtà politico-sociali erano indicate in particolare tre opere, *Umanesimo Integrato* di Maritain²⁴, *Agonia del cristianesimo?* di Emmanuel Mounier che, con il

²⁰ FCL, AMCL, *Gioventù Studentesca*, b. 18, f. 60, IV lezione di don Giussani, Scuola di GS, 8 marzo 1964.

²¹ *Ibid.*

²² A ciò si aggiungeva, per il sacerdote, una «falsa concezione democratica», radicata anche tra i giovani di GS, che tendeva a «identificare come 'democratico' il relativista [...]» e «come antidemocratico (intollerante, dogmatico) chiunque affermi un assoluto». La conseguenza era che si accusava «di chiusura, di integrismo o di tentata dittatura clericale ogni manifestazione di quel fatto essenziale per cui il cristiano vive e agisce» (Giussani, *Appunti di metodo*, cit., pp. 190-192).

²³ Tale sforzo è ben rappresentato nelle pagine del giornale studentesco di GS, *Milano Studenti*, tra il 1962 e il 1964.

²⁴ Per un approfondimento sul rapporto tra Giussani e il pensiero di Maritain si vedano E. Bressan, *Gioventù Studentesca e la sua genealogia culturale alla prova del Sessantotto*, in Bocci, Busani (edd.), *Towards 1968*, cit., pp. 259-273 e Borghesi, *Luigi Giussani. Conoscenza amorosa ed esperienza del vero*, cit.

personalismo, molto aveva segnato la visione di Giussani, e *Rivoluzione e libertà* di Georges Bernanos, con l'intento di suggerire una trattazione sul rapporto tra libertà e democrazia²⁵. Inoltre, come contributo alla riflessione comune, don Giussani invitò don Ambrogio Valsecchi, docente di teologia morale al seminario di Venegono, a tenere per i giovani di GS un corso sull'impegno politico dei cristiani, che lasciava ampio spazio a un approfondimento sul valore della democrazia²⁶.

3. *La democrazia e la rivoluzione*

A partire dalla metà degli anni Sessanta il problema delle associazioni di Istituto e tutto il dibattito sul valore della democrazia e del pluralismo che ne era scaturito sembrarono improvvisamente superati dal fermento che, in Italia, iniziava ad attraversare sia le scuole superiori, sia il mondo universitario e che non escludeva il mondo giovanile cattolico, che anzi ne era un'avanguardia alimentata anche dalle nuove riflessioni conciliari. Gli stessi giovani appartenenti al movimento nato da Giussani furono affascinati dall'orizzonte rivoluzionario e perciò antidemocratico che si affacciava ormai in molti dibattiti anche all'interno del mondo cattolico. In particolare, attraverso la partecipazione al centro ecumenico Agape, alcuni di loro erano entrati in contatto con il teologo spagnolo José María González Ruiz, punto di riferimento per molti settori del mondo cattolico giovanile di quegli anni e tra gli ideologi della Teologia della Rivoluzione²⁷. Alcuni responsabili del movimento di Gioventù Studentesca avevano, peraltro, iniziato un rapporto personale con lui, lo avevano invitato a Milano per una conferenza e avevano cercato di pubblicare i suoi scritti con la

²⁵ Più in generale, Giussani consigliava ai suoi studenti la lettura di alcuni testi su cui lo stesso sacerdote aveva formato la sua sensibilità "sociale", da Henri De Lubac a Luois Joseph Lebreton, da Léon Bloy a Charles Péguy (*Indicazioni per una lettura*, a cura di Gioventù Studentesca, Milano, 1964).

²⁶ Il corso venne pubblicato l'anno seguente con l'imprimatur di Giovanni Colombo: A. Valsecchi, *L'attività politica. Appunti per una teoria cristiana*, a cura di GS e GIAC, Milano, Linotopia Barigazzi, 1964.

²⁷ José María González Ruiz era nato a Siviglia nel 1916. Entrò in seminario negli anni Trenta e fu mandato a studiare a Roma presso l'Università Gregoriana. A Roma, Ruiz si appassionò al pensiero marxista, studiò gli scritti di Marx e di Engels e le figure di Lenin e Stalin. Tornato in Spagna, dal 1961 la casa di Ruiz a Madrid diventò luogo di ritrovo per sacerdoti e giovani antifranchisti. La sua produzione teologica era iniziata nel 1954 con l'esplicito intento di cercare un punto di sintesi tra il pensiero cristiano e quello marxista. Nel febbraio del 1968, la pubblicazione sul «Boletín de la HOAC» di un intervento di Ruiz al Centro Agape diede occasione al governo spagnolo di denunciare il teologo come sovversivo. Il testo, intitolato *Cristiani e rivoluzione*, conteneva infatti un passaggio in cui il teologo legittimava, in quanto autodifesa, gli atti violenti di ribellione contro regimi oppressivi (G.-R. Horn, *The Spirit of Vatican II. Western European Progressive Catholicism in the Long Sixties*, Oxford, Oxford University press, 2015, pp. 50-59).

casa editrice Jaca Book²⁸. Il teologo spagnolo si muoveva in aperto confronto con il pensiero di Maritain che, se aveva avuto il merito di scardinare gli orizzonti della cristianità medievale, andava superato in nome di una rivoluzione cristiana che prendeva la forma di una vera e propria rivoluzione socialista, attenuata da una riflessione su aspetti morali che riguardavano il rapporto con la violenza, anche quest'ultima, però, in parte giustificata dal bene e dall'urgenza della causa²⁹.

In questi anni, Giussani si concentrò perciò sul tema della rivoluzione proponendone, però, un significato molto diverso da quello del teologo spagnolo, significato che scaturiva dal peso che il sacerdote attribuiva alla storia e al valore dell'evoluzione umana: per trasformare la società era necessario avere – affermava Giussani – la forza di un ideale e «la pazienza intelligente, la comprensione e l'accettazione della legge dell'evoluzione o, se volete, della storia, che è lo stesso»³⁰. I cristiani erano certamente chiamati a cambiare la società a partire dai luoghi dove essi erano impegnati, ma una reale trasformazione non poteva scaturire da una rivoluzione repentina e violenta. La novità «rivoluzionaria» del cristianesimo era contenuta nella frase evangelica: «Che giova mai all'uomo prendersi tutto il mondo se poi perde sé stesso? O che darà l'uomo in cambio di sé stesso?» e per questo – affermava il sacerdote – «non esiste[va] cultura in tutta la storia dell'umanità che abbia portato il valore tuo, dell'io, il valore assoluto dell'io, della persona, per chiunque, fosse anche ammalato fradicio», se non Gesù Cristo e la fede cattolica³¹. Come aveva sottolineato l'enciclica *Mater et Magistra* di Giovanni XXIII, qualsiasi tipo di sacrificio fatto in nome di un cambiamento sociale, «se non e[ra] tutto animato dalla passione, dal rispetto e dall'amore, dalla valorizzazione della persona», avrebbe avuto conseguenze disastrose³². Giussani arrivava così a identificare un tipo di rivoluzione che, a suo parere, era l'orizzonte di trasformazione della personalità cristiana nella storia:

Questa è la vera rivoluzione, questa è la vera resistenza della storia [...] questa rivoluzione di voi stessi. Perché è la persona il valore assoluto. [...] Questo è l'orgoglio da avere, e nessun altro così coerentemente ce l'ha fino in fondo, eccetto la Chiesa cattolica. Il valore della persona [...] tutto a condizione di salvare questo valore, in funzione di questo valore,

²⁸ FCL, AMCL, *Centro culturale Charles Péguy*, b. 8, f. 41/6, lettera di Paolo Volpara ad Abele Conigli, Milano, 4 agosto 1969.

²⁹ Bressan, *Gioventù Studentesca e la sua genealogia culturale alla prova del Sessantotto*, cit., pp. 259-273.

³⁰ FCL, AMCL, *Documentazione audiovisiva*, lezioni tenute da don Giussani durante la «IV Tre-giorni GL» a Varigotti dal titolo «Il cristianesimo come vita nuova», Varigotti, 19-21 marzo 1965. Sulla concezione della storia in don Giussani si veda M. Bocci, *Don Luigi Giussani nel cattolicesimo ambrosiano: persistenze e discontinuità*, in *Luigi Giussani. Il percorso teologico e l'apertura ecumenica*, cit., pp. 15-64.

³¹ FCL, AMCL, *Documentazione audiovisiva*, lezioni tenute da don Giussani durante la «IV Tre-giorni GL» a Varigotti dal titolo *Il cristianesimo come vita nuova*, Varigotti, 19-21 marzo 1965.

³² *Ibid.*

non della umanità, perché quando sentite parole collettive ('umanità', 'genere umano', 'progresso'), allora ricordatevi che lì quella è la fanfara dei delinquenti, dei violenti, dei potenti perché non esiste l'umanità, non esiste la collettività, non esiste il progresso e l'umanità ma esisti tu, esiste l'uomo, l'uomo sei tu, è la persona³³.

Giussani, ricuperando ancora una volta i contenuti della *Mater et Magistra*, elencava poi alcune delle conseguenze di questa rivoluzione di sé stessi: una comunione con tutti gli uomini, una condivisione delle risorse della terra e uno sviluppo di forme di partecipazione attiva alla vita delle imprese³⁴.

Il sacerdote, in questo caso, rappresentava una voce niente affatto solitaria all'interno della Chiesa di quegli anni. Un esempio certamente significativo era quello del vescovo brasiliano Hélder Câmara, altro punto di riferimento della gioventù cattolica di allora che, pur non nascondendo le proprie idee socialiste, si era più volte espresso sulle conseguenze nefaste di una rivoluzione armata, insistendo con i giovani latinoamericani affinché rinunciassero a imbracciare le armi e concentrassero le proprie energie nel promuovere quella che anch'egli chiamava una rivoluzione di sé stessi. Per Câmara, così come per Giussani, il cambiamento non sarebbe nato da una rivoluzione armata, ma da un paziente cammino di educazione dei giovani. In questi termini, tornavano attuali le riflessioni del sacerdote ambrosiano sul tema della «presenza» e della democrazia intesa come difesa di una pluralità di soggetti che si ponevano in contrasto con gli orizzonti di un progetto egemonico di cambiamento della società³⁵.

Il tema del pluralismo ritornò centrale in Giussani nei primi anni Settanta con una declinazione inedita, che lo vedeva come antidoto contro quel processo di omologazione del pensiero che, a suo parere, aveva preso avvio dal Sessantotto in poi³⁶. Inoltre, esso sembrò quanto mai attuale quando il Movimento studentesco e i gruppi della sinistra extraparlamentare dichiararono unilateralmente "l'inagibilità politica" dei gruppi di Comunione e Liberazione all'interno delle università italiane, dando anche avvio a una serie di attentati alle sedi del movimento in tutta Italia³⁷.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ L. Giussani, *La lunga marcia della maturità*, «Tracce-Litterae communionis», n. 3, 2008. Su questo aspetto si rimanda a M. Bocci, *Don Giussani, un'altra "contestazione"*, «Le Sfide», 2019, pp. 34-41.

³⁶ Savorana, *Vita di don Giussani*, cit., pp. 535-536; L. Giussani, *Che cosa vuole Comunione e Liberazione?*, intervista a cura di M. Fini, «L'Europeo», 3 ottobre 1975, pp. 22-23.

³⁷ S. Allevato, P. Cerocchi, *La P38 e la mela. Una presenza cristiana a Roma negli anni di piombo*, Castel bolognese, Itaca, 2009. Per la nascita dei gruppi di Comunione e Liberazione si rimanda a Savorana, *Vita di don Giussani*, cit., pp. 414-422 e Camisasca, *Comunione e Liberazione. La ripresa*, cit., pp. 55-73.

Conclusioni

La riflessione di Giussani sulla democrazia non fu sistematica, ma rispondente a circostanze concrete che si affacciavano alla vita del movimento da lui animato, dalla fondazione di Gioventù Studentesca agli anni Settanta. La democrazia, però, assumeva, in tutte le fasi della riflessione del sacerdote negli anni considerati, i contorni di un vero e proprio valore che si sostanziava nell'affermazione dell'importanza della diversità dei soggetti religiosi e sociali, che lo Stato e la politica non dovevano soffocare, ma anzi difendere; a questa rappresentazione plurale don Giussani cercava di educare i suoi giovani³⁸. Ne conseguiva, per il sacerdote, che la "vera" democrazia si fondava sul pluralismo e sulla libera iniziativa a ogni livello della vita sociale, e ciò poteva anche fungere da antidoto a quel processo di omologazione verso cui, a suo giudizio, si stavano indirizzando i paesi occidentali. Restano certamente ancora da approfondire le riflessioni del sacerdote sullo Stato democratico, così come si svilupparono poi nel corso della seconda metà degli anni Settanta. Anche gli anni Ottanta rimangono ampiamente inesplorati e così il tema del recupero, da parte di Giussani, di alcuni temi tradizionali della dottrina sociale della Chiesa e in particolare quello della sussidiarietà e dei corpi intermedi³⁹.

³⁸ Da questo aspetto, con ogni probabilità, nasce l'osservazione di Gerd-Rainer Horn secondo cui Giussani spinse i suoi giovani ad approfondire la dimensione sociale e culturale del cristianesimo, più che quella politica come avveniva all'interno della FUCI negli stessi anni (Horn, *The Spirit of Vatican II*, cit., pp. 200-202).

³⁹ Su questi aspetti, le riflessioni del sacerdote sono raccolte in L. Giussani, *L'io il potere e le opere. Contributi da un'esperienza*, Genova-Milano, Marietti, 2000.

Critical Reviews



Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

Segnalazioni storico pedagogico educative 2021-2022

Giorgio Chiosso
Professor Emeritus
University of Turin (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Reporting of historical-educational works 2021-2022

ABSTRACT: This article offers an interesting bibliographical review of the latest works on the History of Pedagogy and History of Education published in Italy between 2021 and 2022. Analyzing the various works, the author presents the themes covered in each volume and highlights some fundamental aspects of these researches, and, in general, of the recent Italian historical-educational culture.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; History of pedagogy; History of university; Italy; XXI Century.

La famiglia salesiana del XX secolo

L'Associazione cultori di storia salesiana per iniziativa e merito di Grazia Loparco e Francesco Motto mette a disposizione degli studiosi 48 ampie e documentatissime biografie di Salesiani e di Figlie di Maria Ausiliatrice protagonisti, ormai scomparsi don Bosco e suor Maria Mazzarello, dell'impetuoso sviluppo nel secolo scorso della Famiglia salesiana in Italia e nel mondo. Si tratta di figure per lo più poco note, finora oscurate sul piano storiografico dai confratelli e dalle consorelle che occuparono incarichi di vertice verso cui gli studiosi hanno preferenzialmente rivolto la loro attenzione. Personalità che tuttavia seppero distinguersi per capacità organizzative e animazione religiosa e culturale, che agirono talora in contesti storici e in luoghi spesso molto lontani dal Valdocco di Torino di cui riproposero lo stile e lo spirito boschiano.

Il volume si presenta come un dizionario biografico circoscritto infatti a quello che si potrebbe paragonare, forse un po' arditamente, ai "quadri" di un'organizzazione produttiva: e, per restare nel clima della metafora aziendale, è risaputo quanto i successi di un'impresa sono direttamente proporzionali alla qualità e all'intraprendenza della managerialità intermedia. Come suggeriscono

nella loro introduzione Loparco e Motto le biografie non vanno, dunque, lette come medaglioni distinti e neppure come espressione di un protagonismo individualista. Esse vanno considerate piuttosto come altrettante facce di un poliedro ispirate ad una comune finalità comunitaria e impegnate ad unico obiettivo: l'educazione dei giovani.

Nelle pagine dell'imponente volume (*Volti di uno stesso carisma. Salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice nel XX secolo*, Roma, Edizioni Las, 2021, pp. 899) scorrono le vite di personaggi dalle caratteristiche e dagli interessi più vari. I più numerosi sono i fondatori di nuove opere in terre lontane da Torino come don Francesco Scaloni, suor Alba Deambrois, padre Carlos Pane, suor Mirta Mondin e suor Jeanne Vincent. Altre personalità furono intellettuali di spicco: fu questo il caso, per esempio, di don Antonio Cojazzi, direttore per oltre un ventennio della «Rivista dei giovani», di Antoni Hlond, compositore e organista, del prof. Sisto Colombo, studioso di letteratura cristiana antica e di don Ruffillo Uguccioni, prolifico scrittore per ragazzi. Altri ancora furono attivi nel mondo editoriale (il coadiutore Giuseppe Caccia, a lungo responsabile della casa editrice Sei di Torino, erede della Tipografia salesiana fondata da don Bosco), in ambito teologico (Franc Walland) e addirittura nell'insegnamento della ginnastica femminile (suor Clotilde Morano).

Questi pochi esempi non rendono che molto parzialmente la ricchezza di un contributo storiografico importante per la ricostruzione “dal basso” dell'evoluzione del carisma boschiano tra primo e secondo Novecento.

Quarant'anni di storia universitaria (1946-1980)

Tra gli anni '50 e gli anni '80 del secolo scorso si manifestò una fondamentale quanto impetuosa trasformazione dell'istruzione superiore italiana con il transito dall'università di élite – riservata ad una minoranza di giovani, secondo lo schema gentiliano finalizzata alla riproduzione ceto dirigente – all'università cosiddetta “di massa”, aperta a tutti, più coerente non solo al dettato costituzionale, ma alla necessità di innalzare complessivamente i livelli di conoscenza del paese. Il passaggio istituzionale di tale fenomeno – in corso peraltro da tempo – fu siglato dalla legge n. 920 del dicembre 1969 (cosiddetta “legge Codignola”) con la quale le maglie dell'accesso all'Università furono indiscriminatamente (e improvvisamente) aperte a tutti i diplomati dei corsi secondari.

Questo provvedimento descritto come provvisorio, emanato «in attesa della riforma universitaria» – ma si sa che in Italia nulla è più definitivo di ciò che viene catalogato “provvisorio” – cambiò la fisionomia dell'Università italiana senza che fosse stato possibile provvedere in modo adeguato alle strutture edilizie, al fabbisogno di docenti, alle iniziative per sostenere negli studi gli alunni meno abbienti.

Un passaggio così delicato e complesso avrebbe richiesto l'impegno congiunto delle forze politiche e della dirigenza accademica allo scopo di pianificarlo e gestirlo in modo adeguato alle aspettative. E in effetti ci fu chi pensò per tempo all'apertura degli studi superiori ad una più vasta platea di studenti, ma senza fortuna. Le vicende del quarantennio in questione ricostruite da Luigiaurelio Pomante alla luce di una impeccabile documentazione registrano infatti una storia fatta di tentativi organici di riforma mai andati in porto (*L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 168).

Questo fu il destino che accomunò in particolare gli ambiziosi progetti predisposti nei decenni precedenti rispettivamente dai ministri Guido Gonella (fine anni '40-inizio anni '50), Luigi Gui (anni '60) e Ferrari Aggradi (1969), accompagnati dal susseguirsi di impreveduti colpi di scena e relativi insabbiamenti nelle aule parlamentari, dalle divisioni politiche all'interno delle stesse forze di maggioranza, dalla miopia di larga parte del corpo accademico che anziché restare al passo con i cambiamenti in corso, fu spesso condizionata dal piccolo cabotaggio della tutela degli interessi particolari.

Certamente le proteste degli studenti, prima e soprattutto durante il biennio '68-'70, contribuirono a mettere in crisi i tentativi più recenti messi in campo dalla politica in nome di una ideologizzazione assai marcata e incapace di dialogo, ma la convincente ricostruzione di Pomante svela soprattutto le contraddizioni, le rivalità e i reciproci ostruzionismi che ostacolarono, in tempi diversi (ma con caratteristiche analoghe), anche i tentativi più meritevoli e meglio congegnati.

Il risultato fu quello, infine, di giungere alla decisione di rinunciare a una riforma complessa della vita universitaria, ritenendo più opportuno e prudente (visti i precedenti) praticare la strada meno irta di ostacoli e trappole parlamentari di provvedimenti di volta in volta finalizzati a risolvere un particolare problema, come nel caso dell'avventurosa norma liberalizzatrice del 1969 e in seguito del decreto 382/1980 che messo sulla carta, ancora una volta, come un temporaneo compromesso regolò la vita universitaria fino alla recente legge 240/2010.

Janusz Korczak, un pedagogista da scoprire

Chi percorre gli ampi viali del Memoriale della Shoah a Gerusalemme ad un certo punto incontra un imponente monumento dedicato allo scrittore, filantropo, educatore e pedagogista polacco Janusz Korczak (1878-1942). La scultura lo presenta circondato degli orfani di cui si curò a lungo e con i quali condivise la tragica fine nel campo di concentramento di Treblinka.

Il nome di Korczak (psudonimo di Henryk Goldszmit) è noto in Italia, oltre che per la sua attività letteraria (in specie per alcune novelle, tra le quali la più

celebre è intitolata *Re Matteuccio, il re bambino*), soprattutto per il suo *Diario dal ghetto* nel quale consegnò alla memoria le tragiche condizioni dei bambini ebrei ospitati nella Casa degli Orfani che dirigeva nella capitale polacca, compresa l'impressionante, lucida e toccante educazione alla morte legata al presentimento della fine imminente. Altri testi sull'infanzia e sull'educazione dei bambini sono apparsi negli ultimi anni (in particolare segnalo *Il diritto del bambino al rispetto* e *Come amare il bambino*), svelando dietro ogni pagina dei suoi scritti non solo la sensibilità del medico pediatra (questa la professione di Korczak) che si prende cura della salute fisica dei più piccoli, in particolare quelli più deboli, poveri, indifesi e orfani, ma anche una passione educativa e una importante attenzione pedagogica.

Va dato merito alla casa editrice Studium e a un gruppo di docenti dell'Università di Bergamo se ora è possibile accostare più ampiamente e più compiutamente il lavoro educativo e pedagogico di Janusz Korczak, grazie alla pubblicazione di due corposi volumi di saggi inediti (*Racconti e scritti educativi*, Vol. I e *Lettere e altri scritti*, Vol. II), esito di un progetto di ricerca messo a punto tempo fa da Paolo Perticari (immaturamente scomparso) e ripreso e portato a termine da Andrea Potestio, al quale si devono due fitte introduzioni. Completano i volumi due post fazioni rispettivamente di Ivo Lizzola (Vol. I) e di Massimo Giuliani (Vol. II) e una nota bio-bibliografica della traduttrice Francesca Fratangelo.

Nel saggio che introduce il primo volume Potestio inquadra la complessa trama della riflessione educativa del medico polacco, a partire dall'annotazione che la sua dedizione alla causa dei bambini e l'impegno a raccontare il mondo dell'infanzia «costituiscono le polarità attraverso le quali Janusz Korczak manifestò la sua passione educativa e formativa» con il correlato di una pedagogia «implicita» nutrita di vasta informazione e buone letture che vanno da Locke, a Rousseau e Pestalozzi, da Dewey a Makarenko.

«Reagendo alla diffusione di un'atmosfera eccessivamente positivista – scrive ancora Potestio – troppo attenta a misurare e controllare i progressi dei bambini, seguendo le orme di Pestalozzi e di altri educatori del suo tempo, compresa Maria Montessori», l'educatore polacco propone una pedagogia più attenta alla singolarità e alla personalità di ciascun bambino e alla figura di un educatore «capace di amare e rispettare, con attenzione e prudenza, l'insieme delle potenzialità infantili» e di far emergere emozioni, sentimenti: «per questa ragione non è possibile fornire ricette» né misurare i progressi dei bambini come se fossero un prodotto standardizzato.

Se non è azzardato tentare di collocare Janusz Korczak nella temperie pedagogica del suo tempo lo si può accostare a quegli educatori e pedagogisti che all'inizio del secolo scorso superarono i rigidi schemi ottocenteschi e guardarono all'infanzia come a una fase fondamentale per la felicità adulta, in un'ottica più romantica, poetica e autobiografica che percorsa dai *setting* della nascente psicoanalisi infantile.

Una nuova biografia di Sergeï Hessen

Dobbiamo a Carla Callegari, docente di storia della pedagogia nell'Università di Padova, se ritorna, dopo tanto e immeritato silenzio, sulla scena pedagogica e culturale la figura di Sergeï Iosifovich Hessen in seguito alla pubblicazione del saggio biografico *Sergeï Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo* (Milano, Mimesis, 2022, pp. 361).

Hessen è oggi uno studioso semi sconosciuto, confinato nei manuali di storia della pedagogia e ridotto a poche righe nelle enciclopedie. Nonostante una discreta notorietà conquistata a cavallo tra gli anni '30 e '50 – quando, specialmente in Italia, la sua idea di scuola democratica fondata sull'etica dei valori sembrava più convincente di quella di John Dewey – una sorta di pietra tombale si direbbe irrimediabilmente caduta sui suoi scritti, testimonianza, secondo molti, di una temperie irreversibilmente tramontata.

A 100 anni di distanza dall'uscita del suo testo più noto *I Fondamenti della pedagogia* (1923) merita invece rivalutarne il ruolo svolto nella prima parte del secolo scorso e sottolinearne alcune intuizioni di permanente validità. La prima è questa: l'educazione senza un punto fermo di riferimento ideale si riduce al semplice addestramento di abilità e competenze. La personalità umana va invece formata nel confronto con le grandi idealità sovra individuali espresse dalla cultura umana quale si è gradualmente formata nel corso dei secoli. Frutto ed espressione di una tradizione essa fornisce l'apparato che consente di sentirci parte di una vicenda che è più grande di noi e nella quale possiamo trovare le radici della nostra identità anche quando vigorosamente le criticiamo. Se si smarriscono gli valori che danno significato e ordine al mondo degli uomini la crescita delle persone rischia di perdersi e scadere nel relativismo utilitaristico.

Un tema destinato, negli anni a venire, ad essere ripreso, in risposta alla cultura material-relativista da altri importanti autori come Charles Taylor, Alasdair MacIntyre, Christopher Lasch e, per restare in Italia, da un generoso studioso prematuramente scomparso, come Giuseppe Acone.

La seconda ragione è l'insistito richiamo che scorre nelle pagine del libro all'autorevolezza dei maestri, oggi messa in crisi da due fenomeni tanto diffusi quanto discutibili. Il primo è che sia non solo possibile, ma preferibile “fare da sé”, che la “scuola non serva”, che le tecnologie siano sufficienti per creare un proprio mondo e proprie competenze. Il secondo è che a fianco dell'esaltazione autoformativa, siano da coltivare esperienze nomadiche nelle quali più che accompagnarsi e confrontarsi con un maestro si condividono esperienze alla pari in una sorta di gioco dell'oca della vita ove si spera sempre di incrociare la casella fortunata. Catastrofica convinzione: senza un “altro” che si prenda cura di noi, resteremmo orfani per tutta la vita.

Sguardi sulla pedagogia Montessori

Merita una segnalazione – nella rinnovata e intensa stagione di interessi per Maria Montessori e il montessorismo che ha accompagnato, non solo in Italia, il 150° anniversario della nascita della pedagoga marchigiana – l'agile testo curato da Letterio Todaro dal titolo *La costruzione dell'uomo interiore. Sguardi sulla pedagogia Montessori* (Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2022, pp. 116). Nel volumetto sono ospitati alcuni saggi che, come spiega il curatore, «offrono un'immagine per molti versi non convenzionale della pedagogia Montessori».

L'obiettivo della raccolta, come si legge nell'introduzione, è infatti quello di portare lo sguardo sulla Montessori «ben oltre la riproduzione di schemi precedentemente frequentati e sostanzialmente imperniati su un'immagine cristallizzata di una lineare corrispondenza tra il campo d'azione della pedagogia montessoriana e i terreni di sviluppo di una pedagogia scientifica». Sarebbe insomma riduttivo o, addirittura falsificante, inquadrare la “dottorressa” nel contesto dello scientismo tardo positivistico nel quale, sia detto incidentalmente, la confinarono i suoi primi avversari.

Ben più coerente con la pedagogia montessoriana sarebbe, anziché la categoria di una scienza basata sull'osservazione intesa come principale criterio regolativo, la categoria della complessità/problematicità su cui, già anni orsono sviluppò alcune intriganti riflessioni Giacomo Cives.

Questa tesi vale specialmente, scrive ancora il curatore, se si ha come bussola orientatrice la «costruzione dell'uomo interiore, per via di un conseguente ingresso dentro territori psichici piuttosto articolati e drammatici, la cui frequentazione alleggerisce la portata di caratteri metodologici di univocità, misurabili in termini di corrispondenza lineare al maneggiamento di protocolli scientifici». In linea con altri recenti contributi elaborati il libro condivide una lettura della pedagogia montessoriana sostenuta da una forte spinta spirituale nella quale convergono varie concezioni religiose, vitalistiche e pacifiste del mondo e dell'esistenza umana concentrate a sottrarre lo sviluppo infantile dalle spire del determinismo e di qualsiasi deriva riduzionistica e a valorizzare le risorse dell'intuizione, dell'attaccamento, dell'amore.

Oltre all'Introduzione e a un saggio dovuti a Letterio Todaro, il volume raccoglie scritti di Martine Gilsoul, Bérengère Kolly, Livia Romano, Erica Moretti e Rossella Raimondo.

Maestri e allievi nel fascismo toscano

Una minuziosa ricostruzione di alcune significative figure e vicende scolastiche che ebbero come teatro il territorio della provincia di Lucca, tra fascismo e

post fascismo, fornisce una ghiotta opportunità per una più ampia analisi delle vicende che accompagnarono durante il ventennio la generazione vissuta nelle scuole sorvegliate dal regime (ma mai dome, come i fascisti avrebbero sperato) e bombardata dall'incessante e rumorosa propaganda del regime alla quale era difficile, se non proprio impossibile, sottrarsi.

Il curatore del volume, Stefano Bucciarelli (*Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelte di scuola e di vita*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 215), prospetta nella sua ampia introduzione il senso del libro: quali furono i punti di riferimento e i tempi della presa di coscienza della fine della dittatura? Che peso ebbero gli insegnanti in questo processo? Quanto estesa e quanto profonda rimase la traccia della formazione fascista? Attraverso quali vie si compì nelle coscienze di molti il transito dal fascismo all'antifascismo?

Non a tutte le domande il libro dà risposta, ma la puntuale ricostruzione delle biografie di alcuni protagonisti della scuola lucchese offre comunque un ricco materiale di riflessione, in particolare su una questione centrale che in sintesi si può così enunciare: come sopravvivere senza rinunciare alla propria libertà di pensiero in una società, specie dopo il 1930, ormai pressoché integralmente fascistizzata nella quale, tanto nella vita privata quanto in quella pubblica non si poteva "sgarrare" e quanto mai arduo e pericoloso era tentare di creare delle crepe nel conformismo generalizzato.

Se ci si sottrae al moralismo della falsa alternativa tra intransigenza e compromissione e si privilegia la ricostruzione dei percorsi accidentati e incerti nei quali i protagonisti si dovettero muovere si scopre che proprio in questo delicato intrigo si svolsero itinerari molteplici che troppo frettolosamente vengono catalogati "dentro" o "fuori", dimenticando superficialmente che chi usciva dai binari tracciati dal regime si esponeva a gravi ritorsioni che andavano dalle bastonature, alla perdita del posto di lavoro, alle ritorsioni sulle famiglie.

La complessità del dissenso a bocca chiusa resta tuttora un territorio poco esplorato. Sappiamo che i dissenzienti a voce alta furono relativamente poco, perseguitati e incarcerati, mentre assai meno nota è la consistenza e la distribuzione di maestri e professori non fascisti silenti, cautamente disobbedienti, abili nel generale conformismo a smarcarsi dai modelli educativi del regime attraverso l'insegnamento con il ricorso, per esempio, a esempi storico-letterari-filosofici alternativi all'autoritarismo e alla dittatura o a proporre immagini dell'infanzia alternative al balilla "libro e moschetto". Il volume curato da Bucciarelli fornisce qualche utile sondaggio in questa direzione.

Una nuova storia generale del pensiero pedagogico

Anche nell'ambito delle scienze dell'educazione e, nel nostro caso, della cultura pedagogica, scarseggiano i buoni manuali da consigliare agli studenti per

accompagnarli nella loro formazione. Non si può, dunque che salutare con soddisfazione la robusta *Storia del pensiero pedagogico: Dall'antica Grecia all'età contemporanea* (Roma, Carocci, 2022, pp. 475) proposta da Massimo Baldacci, impegno apparentemente un po' esterno agli interessi dell'autore che viene così spiegato nelle pagine introduttive dallo stesso Baldacci: «Le professionalità pedagogiche non possono essere ridotte a un insieme di competenze tecniche sebbene queste siano necessarie». Oltre a queste sono «necessarie la consapevolezza storica e quella teorica della problematica educativa. Rispetto a tale problematica, la storia del pensiero pedagogico favorisce una conoscenza critica, promuovendo la conoscenza della pluralità delle sue manifestazioni nel tempo e la consapevolezza della loro relatività e dei loro nessi con i contesti storico-sociali».

Sottoscrivo a piene mani l'annotazione di Baldacci: gli studi pedagogici – un tempo spesso eccessivamente segnati da interessi teorico-storici – si sono, per reazione opposta e contraria, ormai da tempo incamminati per tante altre strade molto più empiriche, poche – diciamolo francamente – delle quali realmente appoggiate su solide basi teoriche e dipendenti, di volta in volta e secondo le “mode” prevalenti, dagli studi psicologici o sociologici o economico-manageriali.

Ben vengano perciò manuali che forniscano – in questo caso in chiave storica – i principi che assicurano alla elaborazione pedagogica fondamenti saldi e consapevolezza critica.

Colgo l'occasione della segnalazione del volume di Baldacci, poi, per ribadire la mia contrarietà alla esclusione della manualistica universitaria ai fini della valutazione dei docenti. Questa scelta è molto opinabile e presenta varie controindicazioni la più importante delle quali è l'impovertimento dell'editoria didattica di alto livello. Chi lavora in questo ambito sperimenta quotidianamente la difficoltà crescente a trovare studiosi validi disposti a preparare libri di studio, scelta che non “paga” in termini di riconoscimenti accademici.

Vorrei far notare che la stesura di un testo adatto agli studenti richiede la piena e critica padronanza della materia e si configura come un'impresa tutt'altro che banale e di sottomarca. Essa infatti implica – per citare solo qualche requisito indispensabile – un'armoniosa e coerente scelta e disposizione degli argomenti, l'impiego idoneo del linguaggio, proposte antologiche o di buone pratiche, esercizi auto valutativi, un'impresa che mette a dura prova le doti dell'autore e richiede una competenza scientifica e una capacità comunicativa che sta alla pari della saggistica che fa “punteggio”.

Se poi la manualistica produce volumi dell'intensità del lavoro Baldacci, non si spiega la ragione perché i prodotti didattici più significativi non possano rientrare nella valutazione del docente.

La piccina commedia: *Dante e i ragazzi*

Il volume pubblicato dalla Fondazione Tancredi di Barolo di Torino nell'ambito delle iniziative per il settimo centenario dantesco (*La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione. 1850-1950*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2022, pp. 350) è qualcosa di più di uno stupendo catalogo illustrato che documenta la mostra realizzata nella primavera del 2021 e curata da Pompeo Vagliani. Le due parti in cui si articola il libro (*Dante fuoriclasse* e *Dante in classe*) possono essere infatti considerate, rispettivamente, una bella ed inedita pagina di storia dell'editoria scolastica e per i ragazzi (a firma dello stesso Vagliani) e una paziente e preziosa rassegna della presenza di Dante tra i banchi di scuola tra l'Unità e gli anni Cinquanta del secolo scorso (proposta da Luciana Pasino).

La fortuna di Dante e della sua opera più importante e nota scorre tra la fantasia degli illustratori via via sempre più ricca col trascorrere del tempo e il perfezionamento delle tecniche di stampa, i tentativi più volte compiuti di riduzione e semplificazione (con la *vexata quaestio* della legittimità di tali operazioni editoriali), l'impiego didattico "ufficiale" del sommo poeta previsto dai programmi e le edizioni predisposte per la lettura personale e ricreativa.

Il lavoro di Vagliani e Pasino esplora un suggestivo territorio di confine tra letteratura "alta", letteratura per l'infanzia e letteratura popolare in cui, accanto a fini divulgativi, educativi e didascalici, emergono riedizioni, adattamenti, versioni parodiche o umoristiche e caricaturali come quelle, per esempio, che vendono scendere in campo anche Pinocchio o Topolino. Ampio spazio è riservato all'opera del folto nucleo di illustratori che sulla scia dell'edizione ottocentesca di Gustavo Doré, vi hanno tratto spunto o se ne sono allontanati proponendo altre visioni della *Commedia* dantesca, fino alle ultime creazioni tridimensionali che collegano il gusto ottocentesco con il mondo della realtà aumentata.

Non meno vario e sorprendente è l'impiego didattico di Dante specialmente nella scuola elementare che, fino al secondo dopoguerra era l'unica realmente frequentata da tutti gli italiani. Non si poteva perdere occasione per far conoscere Dante (e, con lui, i maggiori poeti e scrittori nazionali), impresa che, data la complessità delle terzine dantesche, metteva alla prova la confezione dei libri e la preparazione dei maestri. Il messaggio dantesco era rafforzato con le copertine dei quaderni, con appositi sussidi didattici (come cartelloni raffiguranti le tre cantiche o gli episodi e i personaggi più suggestivi) e addirittura pennini e inchiostri dedicati al poeta.

Un volume non solo gradevole nella sua versione artistica, ma prezioso per la ricchezza delle informazioni che accompagnano le illustrazioni.

Il sud e la battaglia contro l'ignoranza

La «Rivista di Storia dell'Educazione» ospita sul fascicolo 1/2022 una interessante anteprima della ricerca tuttora in corso intrapresa all'interno di un progetto PRIN, sede capofila Sassari (Fabio Pruneri) e sedi associate Catania (Stefano Lentini), Messina (Caterina Sindoni), Università della Calabria (Brunella Serpe). Obiettivo della ricerca è approfondire, sulla base di una puntuale ricognizione delle fonti, la realtà scolastica quotidiana di alcune regioni del Mezzogiorno e delle isole tra l'Unità e la Grande Guerra. Lo scopo è duplice: a) conoscere nel dettaglio la distribuzione delle sedi scolastiche, lo stato dei locali, le modalità della frequenza, i libri di testo impiegati compresa, naturalmente, la formazione dei maestri; b) individuare, alla luce dei dati raccolti, la specificità dei problemi, delle difficoltà e delle resistenze di vario genere che resero nel sud dell'Italia più complessi e vulnerabili i processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione.

Nell'introduzione Fabio Pruneri anticipa alcune traiettorie attraverso le quali la ricerca dovrà passare. Sarebbero da rimodulare i concetti di «conquista» e di «alfabeto» che la storiografia ha generalmente associato positivamente alla luce della contrazione dell'analfabetismo nel primo mezzo secolo di storia unitaria. Ma questa «conquista» osserva lo studioso sassarese fu lenta, graduale, disomogenea ed eccessivamente enfaticizzata, senza tenere conto – se non parzialmente – delle grandi disparità dei territori e delle loro particolari caratteristiche. Per quanto riguarda il concetto di «alfabeto» sarebbe inoltre più opportuno parlare di «alfabetizzazioni». In tal modo si potrebbe valorizzare la varietà delle conoscenze – e dunque i diversi livelli di ignoranza – non tutte coincidenti con l'alfabeto istituzionalizzato secondo il sapere della borghesia liberale: «Esisteva un sapere contadino, una cultura orale, delle pratiche e consuetudini che avevano guidato nel corso dei secoli la formazione degli italiani».

In attesa di più ampio rendiconto sui risultati dell'indagine il fascicolo, oltre ad illustrare l'ambizioso progetto e a fornire qualche utile indicazione metodologica (comprese le difficoltà incontrate per l'accesso alle fonti), presenta una serie di studi relativi ad aspetti particolari di alcune realtà del Mezzogiorno dovuti a Manuela Garau, Domenico F.A. Elia, Federico Piseri, Nicola Trebisacce, Fabio Stizzo e Anna Maria Colaci.

Children's literature fostering a humane attitude towards animals during the late 19th and early 20th century: bibliographical aspect

Lesia Sukhomlynska
Department of History of Pedagogy
Institute of Pedagogy of the NAES of
Ukraine (Kyiv)
1408koala@gmail.com

ABSTRACT: During the late 19th and early 20th centuries, society reached a stage of development that allowed adults to come to an awareness of the need to educate their children to show care and compassion for animals. This led to the development of fiction and popular science literature for children in which caring attitudes towards animals were portrayed. This development was facilitated by prominent educators such as Tolstoy and Ushinsky, who wrote readers for children, and by the emergence of literary works, translations and anthologies that explored this theme, and led to the proliferation of ideas regarding the humane treatment of animals. Of particular note is a series of anthologies entitled *Animal Friend*, that is examined in some detail.

EET/TEE KEYWORDS: Education; Animals; Compassion; Children's literature; Ukraine; XIX-XX Centuries.

1. *Formulation of the issue*

The hallmark of this century has been global crises and challenges that call into question the normal way of life of people on our planet. These have included forest fires that have affected entire continents, local wars that have led to mass migration, and the Covid-19 pandemic, all of which have changed people's lifestyles and behavior. Many, if not all, of the above problems have been provoked by the advent of the Anthropocene (an informal geochronological term for the current geological epoch), during which humanity, as a biological species, is destroying other life forms through its vital activity, provoking the

accelerated disappearance of biological species, contributing to global warming, deforestation, oxygen depletion, etc. Bringing a halt to these destructive processes depends largely on the consciousness and self-consciousness of human societies and of each individual.

It is generally recognized that humanitarian self-awareness needs to be formed from childhood, from the moment of a child's birth, but especially during early childhood and adolescence. We can thus see that the question of a caring, compassionate, and responsible attitude to every living being on the planet, and especially to the animals that have surrounded people and facilitated their lives throughout the existence of human civilization, and that people use for their own purposes, becomes particularly acute and relevant, and requires the development of appropriate methods and technologies that can be applied in the social and family upbringing of children. Placing this issue on the agenda provides a rationale for studying the history of this issue, for acquainting ourselves with examples and models used in the past, thus enriching teachers with historical and pedagogical competencies, and diversifying modern theory and practice.

2. Analysis of recent research and publications on this issue

The issue of educating a compassionate attitude towards animals in younger and older children has not received sufficient attention from our national researchers and appears not to have been a subject of interest, including the period from the late 19th to early 20th centuries. We have not found any relevant research relating to this period.

However, it should be noted that an important historiographical source for studying the origin of ideas about the humane treatment of animals is the international *Humanitarian Environmental Journal* (published from 1999 to the present-day) which is published by the Kyiv Ecological and Cultural Center. This journal is devoted to current issues of environmental ethics, but its pages include material that is extremely valuable for our study, describing significant people from the period under examination, which gives us the opportunity to draw conclusions about attitudes towards animals in the late 19th and early 20th centuries. Among them there is an article by the well-known educator P.F. Kapterev, entitled *Educating a love of nature among children by means of aesthetic and moral feelings*¹. Also, of note are articles by the editor-in-chief

¹ P.F. Kapterev, *Vospitanie u detei lyubvi k prirode pri pomoshch'yu esteticheskogo i nraustvennogo chuvstv* [Educating a love of nature among children by means of aesthetic and moral feelings], «Gumanitarnyi ekologicheskii zhurnal» [Humanitarian environmental journal], vol. 1, n. 2, 1999, <<http://www.ecoethics.ru/old/m02/x40.html>> (last access: 17.05.2021) (in Russian).

of the journal V.Ye. Boreiko: V. G. Chertkov – *the first Russian biocentric philosopher*² and Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov as an apostle of ecological ethics³. These sources contribute to a deeper understanding of the historical context of the topic we are considering.

The lack of attention of researchers to the years that we have chosen for analysis is partially compensated by research which considers the current state of the problem. This includes the dissertation by N.B. Kravets *Formation of a system of knowledge about wildlife in primary school students*⁴. However, this work is devoted to academic courses in science and ecology, with little reference to animals. The study as a whole does not correspond to our concept of the integrated ethical and moral-aesthetic education in children of a humane attitude towards animals. Significantly more attention is paid to animal welfare by practicing teachers who conduct relevant lessons in preschools and primary schools. (See, for example, the site *Rozvytok dytyny* [Child Development]⁵. These materials provide material for conducting a comparative historical and pedagogical analysis).

3. The aim of this article

The aim of this article is to identify the factors that contributed to the emergence of ideas about the humane treatment of animals and to reveal ways to form appropriate feelings in children, so as to expand and rethink the educational potential of current environmental and ethical issues.

² V.Ye. Boreiko, V. G. Chertkov – *pervyi russkii filosof-biotsentrist* [V. G. Chertkov – the first Russian biocentric philosopher], «Gumanitarnyi ekologicheskii zhurnal» [Humanitarian environmental journal], vol. 7, Special issue on Animal Rights, 2005, <<http://www.ecoethics.ru/old/m7.1/>> (last access: 17.05.2021) (in Russian).

³ Id., *Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov kak apostol ekologicheskoi etiki* [Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov as an apostle of ecological ethics], «Gumanitarnyi ekologicheskii zhurnal» [Humanitarian environmental journal], vol. 4, 2007, pp. 25-28, <<http://www.ecoethics.ru/old/m4.07/>> (last access: 17.05.2021) (in Russian).

⁴ N.B. Kravets, *Formuvannia systemy znan pro zhyvu pryrodu v uchniv osnovnoi shkoly* [Formation of a system of knowledge about wildlife in primary school students], Candidate Thesis, Department of Didactics (Supervisor: A.V. Stepanyuk), Kyiv, Institute of Pedagogy, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, a.a. 2006-2007, 279 pp. (in Ukrainian).

⁵ *Rozvytok dytyny* [Child Development], <<https://childdevelop.com.ua/>> (last access: 17.05.2021).

4. Exposition

We focus our attention primarily on children's literature, which was the main conductor of the ideas about humane attitudes to the living world. The beginning of this process is comprehensively presented in the book *Materialy po istorii russkoi detskoi literatury* [Materials from the history of Russian children's literature (1750-1855)] published in 1927⁶. It contains a lengthy analytical article by Nikolai Vladimirovich Chekhov (1865-1947), a prominent Russian and Soviet teacher and educator, entitled *Ocherki po istorii russkoi detskoi literatury (1750-1855)* [Essays on the history of Russian children's literature (1750-1855)]⁷. The author notes that the first books for children in the 18th century, when indeed children's literature was born, were Aesop's primers and fables, which were adapted for Russian-speaking readers. But the most common phenomena were translations from French, German and, to some extent, English, of works by such authors as Daniel Defoe (*Robinson Crusoe*), Jonathan Swift (*Gulliver's Travels*), and François Fénelon (*The Adventures of Telemachus, Son of Odysseus*). Also enjoying popularity were some collections of teachings for children, and encyclopedias, which included biographies of kings, stories about travel and geographical descriptions⁸. At the same time the author emphasizes that these and other works were only adaptations for children's reading, and that the first real children's writers appeared only after 1830.

The founder of children's literature in Russia was M.I. Novikov (1744-1818), a journalist, publisher and public figure who published more than 40 books for children, mostly translations of foreign authors on moral and religious topics, and who also launched the first children's magazine *Detskoe chtenie dlya serdtsa i razuma* [Children's reading for the heart and the mind] (1785-1789), where, amongst other things, some texts about the lives and habits of animals were published.

But in the literature intended for children periodical publications also appeared. The idea that it was essential to acquaint children with the world around them through popular literature became widespread. Thus from 1815 to 1819 and from 1821 to 1929 a monthly periodical appeared entitled *Detskii museum* [The children's museum], with a lengthy subtitle that translates as «a collection of images of animals, plants, flowers, fruits, minerals, clothing

⁶ A.K. Pokrovskii, N.V. Chekhov (edd.), *Materialy po istorii russkoi detskoi literatury (1750-1855)* [Materials from the history of Russian children's literature (1750-1855)], Moscow, INVR (Institut Metodov Vneshkol'noi Raboty), 1927, 304 pp. (in Russian).

⁷ N.V. Chekhov, *Ocherki po istorii russkoi detskoi literatury (1750-1855)* [Essays on the history of Russian children's literature (1750-1855)], in *Materialy po istorii russkoi detskoi literatury (1750-1855)* [Materials from the history of Russian children's literature (1750-1855)], Moscow, INVR (Institut Metodov Vneshkol'noi Raboty), 1927, pp. 19-87 (in Russian).

⁸ *Ibid.*, pp. 62-63.

of various nations, antiquities and other objects, for the instruction and entertainment of youth, compiled and engraved from the best models, with brief explanations appropriate to a child's understanding». This publication appeared with parallel texts in French, Russian and German, and 154 volumes were published⁹. There were also separate editions containing popular science expositions of natural science such as *Kratkaya estestvennaya istoriya ptits* [A Brief Natural History of Birds] (1821)¹⁰.

During the first third of the 19th century a large number of children's magazines (more than 20) on various topics were published, that incorporated material about nature and sometimes stories about animals. Some of them were published for just one or two years, but no matter how short-lived they were, the magazines reached children and familiarized them with their environment, including its geographical and natural components, and of course with the animal world.

During these years writers emerged who wrote for children, thus launching a new trend: children's literature. They included B.M. Fedorov (1786-1864), O.O. Petrovskiy (1787-1836), A.P. Zontag (1786-1864), V.P. Burnashev (1812-1888) and others. While these names will be unfamiliar to modern readers, there were some who are still presented in various collections for children such as V.F. Odoevsky (1803-1869) with his fairy tale *Town in a Snuff-box*.

Odoevsky's writing is characterized by a kindly, benevolent attitude towards animals. In his collection *Skazki i povesti dlya detei dedushki Irineya* [Fairy tales and stories for children by Grandfather Irenaeus] (1841), he included the story *Poor Gnedko*, in which he condemns the cruelty and ruthless treatment of a horse and notes: «I must say, my friends, that it is a sin to torment poor animals, which are there for our use or our pleasure. He who torments animals without any reason is a bad person. He who torments a horse or a dog is also capable of tormenting a human being»¹¹. Some works from the collection *Fairy tales and stories for the children of Grandfather Irenaeus* have repeatedly been included in various reading books, textbooks and educational literature.

During these years the field of children's literature was entered by women writers such as Augusta Voronova with her collection *Babushka-rasskazchitsa* [Grandmother-Storyteller] (1843), two of its three stories being about animals (*Yasochka* is about a cat and *Gulenka* is about a dove). Albeit in a rather sentimental manner, they promote the idea of educating children to have a kind and responsible attitude to animals¹². Another writer, Nadezhda Destunis

⁹ *Detskii muzeum* [The children's museum], St. Petersburg, Typography of Iv. Glazunov, 1815-1819, 1821-1829 (in Russian).

¹⁰ Pokrovskii, Chekhov (edd.), *Materialy po istorii russkoi detskoi literatury (1750-1855)*, cit., pp. 65-66 (in Russian).

¹¹ B. Hellman, *Fairy Tales and True Stories: A History of Russian Literature for Children and Young People (1574-2010)*, Leiden, Brill, 2013, p. 51.

¹² A. Voronova, *Babushka-rasskazchitsa* [Grandmother-storyteller], St. Petersburg, Yu. A.

(1827-1866), may have been the first to use anthropomorphism in children's literature in her collection *Skazki i rasskazy dlya detei* [Tales and Stories for Children] (published posthumously in 1882). In her stories and tales, it is not only other living creatures that speak, but even inanimate objects¹³. These and other female writers paid some attention in their children's works to the animal world, although perhaps not as much as to other religious and moralistic topics, and their depiction of the animal world was aimed at forming a solicitous, benevolent attitude to nature and to all living creatures.

Children's magazines commissioned writers to write stories and fairy tales or offered to publish works they had already written. These magazines published works of various genres such as fairy tales, religious texts, translated literature, teachings, popular science articles on physics, chemistry, geography, agriculture etc. They also published works about animals, but there were very few of them.

It should be noted that the target audience for children's magazines and children's books were children from families whose educated parents, wealthy and not so wealthy, educated their children or hired governors and teachers for their education and upbringing. In general, children's literature played an entertaining or instructional and moralizing function, and its subject matter included the child's immediate environment, including nature.

Beginning with the second third of the 19th century there was a need to introduce primary education for children from different walks of life, and this entailed the creation of educational literature, including textbooks. Realism emerged as a dominant trend in the field of literature as a whole, and this trend led to changes in attitudes towards children's literature, which in turn led to the emergence of educational and popular science literature for children as a branch of children's literature, often presented in the form of thematic collections and anthologies.

Relevant to the theme of our research is Anna Daragan's textbook *Estestvennaya istoriya zhivotnykh, rasskazannaya dlya detei* [A natural history of animals, narrated for children] (1849). The book has 370 pages and consists of an introduction, and several sections where animals are classified into sections and classes, such as a section on vertebrates (mammals and birds, reptiles and reptiles, fish), a section on annelids, as well as sections on invertebrates and "animal-plants"¹⁴. In her preface the author notes: «Wherever you look, all over the world there are animals everywhere, there is movement and life everywhere, and you will not find a place in the world where there is no kind of a living being. A human is also an animal, just significantly better, more intelligent than

Yungmeister, 1843, 133 pp. (in Russian).

¹³ Hellman, *Fairy Tales and True Stories: A History of Russian Literature for Children and Young People (1574-2010)*, cit., p. 95.

¹⁴ A.M. Daragan, *Estestvennaya istoriya zhivotnykh, rasskazannaya dlya detei* [A natural history of animals, narrated for children], St. Petersburg, Publishing House of V. Isakov, 1849 (in Russian).

all other animals... All living beings have feelings of pain, pleasure, satiety and hunger, and everything in the world is interconnected»¹⁵. The author provides texts in which the description of animals is presented with great love, and emphasizes that all life on earth is created by God, and that there is no need to disturb the existing order.

The processes of acquainting children with the world around them, with nature and the animal world, were augmented at that time by the rapid creation of public organizations with various orientations, whose activities addressed educational issues. These included various associations of intellectuals and teachers based on the idea of protecting children and mothers, parent committees and societies that dealt with children's reading and leisure, as well as boards of trustees, environmental unions, and other such organizations.

A significant impetus to the development of ideas about the humane treatment of animals came from the writings and pronouncements of teachers and public figures on this topic. It is significant that major teachers and thinkers of the time, such as Lev Tolstoy and the well-known educator Petr Kapterev, devoted their attention to the issue, bringing it to the attention of the wider public. In 1895, Kapterev, whose ideas have not lost their significance even today, published two extensive articles in the journal *Russkaya shkola* [The Russian School] (№1, №2): *Elements of aesthetic feeling* and *The development of aesthetic feeling in children*. Subsequently, excerpts from these two articles were submitted under the title *Education of children's love for nature through aesthetic and moral feelings*, and were published separately, and they are still being reprinted today¹⁶. In these articles the author emphasized the interaction of these two feelings and the corresponding aspects of education. The educator suggests that it is extremely important to awaken in children aesthetic feelings about nature, the ability to admire the simplest things: «If you look closely, you can see beauty everywhere, and a developed aesthetic sensitivity to nature will create a source of continuous and lofty pleasure»¹⁷.

The educator suggests that it is possible to achieve this state in two ways: theoretically and practically. He gives first preference to a practical approach, which means an active approach. The living conditions of a child in the city «are extremely unfavorable for direct contact with nature», while on the other hand rural conditions provide «a full opportunity to observe nature, to imbibe its spirit, to nurture in oneself a love for and interest in natural phenomena»¹⁸.

Kapterev considered that a prime way of influencing children's views was to read fairy tales with characters from the animal world that could «beautifully impart to children an understanding of the life of animals, their

¹⁵ *Ibid.*, pp. 3-5.

¹⁶ Kapterev, *Vospitanie u detei lyubvi k prirode pri pomoshch'yu esteticheskogo i nraustvennogo chuvstv*, cit.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

natures and habits». His second preference was for various stories that children like so much that describe the life of nature and animals. He considered a third means of education to be «a systematic, theoretical acquaintance with various phenomena of nature and their explanation, accompanied of course by appropriate demonstrations»¹⁹.

P. Kapterev was convinced that «a person who unceremoniously tramples and destroys plants, who is harsh and ruthless to animals, a person who thinks nothing of killing a living creature, such a person will be cruel to other people and will be incapable of respecting their identity and their rights»²⁰.

The eminent writer and thinker Lev Tolstoy became an iconic figure, a symbol of the protection of all living things, especially animals, from arbitrary treatment by humans. He was a vegetarian, deeming it unacceptable and highly immoral to eat the flesh of living creatures. Following his convictions, he made his position as widely publicized as possible in his article *The first step*, where he wrote: «In whatever books it is written that it is a sin to kill animals, it is more clearly written in all our hearts that an animal should be pitied just like a human being, and we all know this if we do not suppress our conscience»²¹. The writer passionately preached the equality of human and animal rights, considering that a society that treats animals badly will always be beggarly and criminal. He actively promoted the vegetarian movement as part of animal welfare and participated in the establishment of vegetarian societies in the Russian Empire, which united many adherents around the idea of compassionate treatment of animals. Among them was Ivan Ivanovich Gorbunov-Posadov (1864-1940), who not only shared Tolstoy's views, but also worked closely with the writer in publishing. He was the editor-in-chief of the magazine *Svobodnoe vospitanie* [Free Education], and was an outstanding personality in his own right, making a significant contribution to the struggle for a compassionate attitude to all living creatures. We will make reference to this figure more than once in our research.

It should be emphasized that ideas concerning the humane treatment of animals arose among the educated, and therefore reasonably well-off strata of society, becoming a part of family upbringing and leisure activities, since formal education was aimed at acquiring knowledge, and was to some extent separate from the process of upbringing.

In the second half of the 19th century and in the early 20th century a movement developed in many countries to establish schools for the general population, to introduce changes in the content of education and teaching methods, to give women the right to education, etc. Educational organizations and literacy

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ P.F. Kapterev, *Ob esteticheskom razvitii i vospitanii* [On aesthetic development and education], «Russkaya shkola» [The Russian School], n. 1-2, 1895 (in Russian).

²¹ L. Tolstoy, *Pervaya stupen'* [The first step], in *Voprosy filosofii i psikhologii, kniga 13* [Issues in philosophy and psychology, Book 13], St Petersburg, 1892, pp. 109-144 (in Russian).

committees were established, including the Kharkiv Literacy Society, which focused on compiling catalogs for elementary schools and writing textbooks. Schools were opened with new content and teaching methods.

In order to establish a successful pedagogical process in public schools, it was necessary to create appropriate educational literature, which had not been available prior to that time. The emergence of literature for these new schools is associated with the names of prominent educators such as Konstantin Ushinsky and Lev Tolstoy. According to the children's literature researcher Ben Hellman, «their readers became compulsory school reading for half a century onwards and, consequently, several of their stories became standard children's reading. Their books also provided an impetus for the breakthrough of Realism in children's literature»²². This "breakthrough" entailed acquainting children with the world around the child, including animals.

Ushinsky's two textbooks *Detskii mir* [Children's world] (1861), which was republished 50 times, and *Rodnoe slovo* [Our native language] (1864), which went through 150 editions with a circulation of more than 10 million copies, were the primary textbooks for many generations of children. During Soviet times, and even now, some of Ushinsky's stories, especially those about animals, are included in textbooks and children's readers.

The content of the texts, and the conciseness of the presentation, were aimed at students of public schools. The topics addressed in the textbooks are very diverse and of an encyclopedic nature: informative texts on geography, science, and history, and stories about nature to which Ushinsky attached great importance, believing that much needs to be learned from nature, and from observing the behavior of animals. Thus, from the example of two dogs in *Sobaki igrayut* [Dogs play], a father explains to his son the importance of respect and patience. In a section on pets, Ushinsky shows love for animals in his description of dogs (in the story *Bishka*), cats (in the stories *Vas'ka* and *Plutishka-kot* [The rascally little cat]), baby goats and sheep²³. These are from the genre of animal sketches, where pets are shown in different situations overcoming difficulties. In many of the stories (e.g. *Dva kozlika* [Two kid goats], *Umei podozhdai'* [Know how to wait]) the author shows the value of each living creature by describing the resolution of a dispute. Ben Hellman believes that Ushinsky was the first person to bring Pushkin into children's literature, along with other contemporary writers such as Goncharov, Turgenev, Zhukovsky, and Tiutchev, in whose work the description of nature occupies a major place²⁴. And although the percentage of fictional writing about animals

²² Hellman, *Fairy Tales and True Stories: A History of Russian Literature for Children and Young People (1574-2010)*, cit., p. 84.

²³ K.D. Ushinsky, *Rodnoe slovo dlya detei mladshego vozrasta, god vtoroi*, Izdanie 128 [Native language for children in early childhood, year 2, 128th edition], St. Petersburg, 1914, 188 pp. (in Russian).

²⁴ Hellman, *Fairy Tales and True Stories: A History of Russian Literature for Children and*

in these books is insignificant, their realistic depiction, the anthropomorphism, and the combination of moral education with emotional education, provided a foundation for children to discover the diversity of the animal world with its laws and rules of coexistence.

Another figure who greatly influenced the development of textbooks, and whose works are still present in children's literature, is Lev Tolstoy, who was involved in the education of peasant children, and who created on his estate Yasnaya Polyana the first school in the world to be inspired by the ideas of free education. His school used textbooks written by him: his *Azbuka* [The ABC] (1872), which consists of 4 books (an introduction to the alphabet, texts for primary Russian and Church Slavonic reading, arithmetic and a teacher's guide), and his *Novaya azbuka* [A New ABC] (1875), both of which were recommended by the Ministry of Public Education for use in primary education. Lev Tolstoy had a unique understanding of free education, which was based on his deep religiosity. He worked on the development of religious and moral teachings which included ideas about compassion for animals.

Short stories and fairy tales in these textbooks, sometimes consisting of just three or four sentences, cover a very wide range of topics, including the animal world. Stories about animals promote love for all living creatures, because life is given by God to all without exception (e.g. his eight stories about the dogs Bul'ka and Milton, *Akula* [Shark], *Lev i sobachka* [The Lion and the Dog]). The writer also includes in his textbooks the prosaic fables of Aesop (for example, *The donkey and the horse*) which tells us about diligence, kindness, and honesty.

It is worth noting that Tolstoy's stories for children about animals are still in demand not just in children's educational institutions, but also in families²⁵.

Ushinsky's and Tolstoy's textbooks for public schools, described above, were used in the educational process, and some stories and fairy tales were included in various textbooks, including reading books, which were widespread at that time. They contained texts representing a variety of disciplines such as history and literature. They also appeared in primary school readers that appeared during the second half of the 19th century and beginning of the 20th century, and that were subsequently widely used in schools.

As for the anthologies of that time where the world of animals is described in a broader sense, they were compiled and prepared mainly to impart knowledge about natural science (zoology), and their descriptions were quite detached, objective and dry²⁶.

Young People (1574-2010), cit., p. 86.

²⁵ L. Tolstoy, *O zhivotnykh i ptitsakh* [About animals and birds], Saint-Petersburg, Rech', 2015, 19 pp. (illustrated), and *Detyam Rasskazy* [Tales for children], Moscow, Nigma, 2015, 16 pp. (illustrated) (in Russian).

²⁶ B. Raikov, *Chelovek i zhivotnyya, s 190 risunkami i 2 tsvetnymi tablitsami* [People and animals, with 190 drawings and two-colour plates], Kyiv, 1913, 205 pp. (in Russian).

However, literature that combined the provision of information and knowledge about the living world of life with the emotional and ethical upbringing of children became increasingly important. A striking example of such a pedagogical approach is a series of anthologies that were published under the general title *Drug zhyvotnykh* [Animal Friend] in the early 20th century, and consist of two parts, each with several issues. The anthologies were repeatedly republished until 1917, and have not lost their relevance even today, being still recommended by environmental and animal protection organizations.

The first of the anthologies was entitled *Drug zhyvotnykh. Kniga o vnimanii, sostradanii i lyubvi k zhyvotnym. Gumanitarno-zoologicheskaya khrestomatiya* [Animal friend. A book about care, compassion and love for animals. A humanitarian zoological anthology], and was published in 1905. It consisted of texts selected by the compilers for young children (5-10 years). In his foreword to the book, I. Gorbunov-Posadov emphasizes «the importance of promoting the development and strengthening in young souls of active sympathy for all living things. We would just like to suggest that the development in children of a correct, fair, humane attitude to animals should be one of the most important tasks of education»²⁷. The compiler of this anthology and some that followed, was Vera Ippolitovna Luk'yanskaya, a children's writer, translator and public figure who worked closely with I. Gorbunov-Posadov.

The second part of the *Animal friend* zoological anthology consisted of two issues. The first issue, entitled *Zhizn' povsyudu (ot kholodnykh okrain k znoinomu yugu)* [Life is everywhere (From the cold border regions to the hot south)], is intended for older children (14-20 years). It was compiled by V. Luk'yanskaya and the introductory section *Sostradanie k zhyvotnym i vospitanie nashikh detei* [Compassion for animals and education of our children] was written by I. Gorbunov-Posadov²⁸. We have analyzed this publicistic essay, and the views and activities of its author in an earlier article²⁹.

The second issue of Part 2 of *Animal Friend* is entitled *Zhizn; v lesu* [Life in the Forest] and is for older children. It was compiled by V. Luk'yanskaya

²⁷ I. Gorbunov-Posadov, V. Luk'yanskaya (edd.), *Drug zhyvotnykh. Kniga o vnimanii, sostradanii i lyubvi k zhyvotnym. Gumanitarno-zoologicheskaya khrestomatiya, Chast' 1* [Animal friend. A book about care, compassion and love for animals. A humanitarian zoological anthology, Part 1], Moscow, I. N. Kushnarev & Co., 1905, p. 5 (in Russian).

²⁸ I. Gorbunov-Posadov, V. Luk'yanskaya (edd.), *Drug zhyvotnykh. Zhizn' povsyudu, Chast' 2, Vypusk 1* [Animal friend. Life is everywhere, Part 2, Issue 1], Moscow, I. N. Kushnarev & Co., 1909, 256 pp. (in Russian).

²⁹ L. Sukhomlynska, *Prosvititel' i pedagog I. I. Horbunov-Posadov pro formuvannya u ditei tsinnisnoho stavlennya do svitu zhyvoho* [The educator and teacher I. I. Gorbunov-Posadov on the development in children of a values-based approach to all living things], «Pedahohichna osvita: teoriya i praktika. Psikhohiia. Pedahohika» [Pedagogical Education: Theory and Practice], vol. 34, n. 2, 2020, pp. 57-65 (DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34) Downloadable at: <<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/276/370>> (last access: 17.10.2021) (in Ukrainian).



Pic. 1

and published in 1909³⁰. A third issue of the second part was published in 1913 and it was entitled *Zhizn' v polyakh i lugakh, v stepyakh i po proezhim dorogam* [Life in the fields and meadows, in the steppes and on the beaten ways] and was compiled once again by V. Luk'yanskaya³¹.

All these books contained many illustrations. They were approved for the libraries of secondary schools, public libraries and reading rooms, libraries of theological schools, and cadet corps, and this was indicated on the title pages of these anthologies. They were also approved by the Russian Society for the Protection of Animals.

It is significant that these books became accessible through libraries and educational institutions and were utilized as part of the education process. Notes to this effect were found in the libraries of the Kharkiv Literacy Society

and also in other institutions and organizations, providing direct evidence that children and youth of Slobozhanshchyna and other regions of Ukraine had the opportunity to become acquainted with them.

A main feature of all these anthologies is that introductory informative texts are combined with literary works: mainly poems and stories about animals or about nature in the broad sense. The first book, *Animal friend. A book about care, compassion and love for animals. A humanitarian zoological anthology*, is divided into 9 thematic sections: in the yard; in the orchard and vegetable garden; in the bee range, fields and meadows; in the forest; by river, pond, and swamp; the life of animals during different seasons (spring, summer, autumn, winter); in town; in the menagerie. In the texts accompanying each section there are appeals to children: «Take care of your animals in the summer heat» (in the section about summer); «Take care of your animals in the winter cold» (in the section about winter). In each section there are short, simple stories about the life and behavior of various animals. At the end of some sections

³⁰ V. Luk'yanskaya (ed.), *Drug zhivotnykh. Zhizn' v lesu, Chast' 2, vypusk 2* [Animal friend. Life in the forest, Part 2, Issue 2], Moscow, I.N. Kushnarev & Co., 1909, 348 pp. (in Russian).

³¹ Ead. (ed.), *Drug zhivotnykh. Zhizn' v polyakh i lugakh, v stepyakh i po proezhim dorogam, Chast' 2, vypusk 2* [Life in the fields and meadows, in the steppes and on the beaten ways], Moscow, I.N. Kushnarev & Co., 1913, 348 pp. (in Russian).

there are proverbs and sayings about animals. Most of the authors selected by the compilers are Russian, rather than foreign, with the greatest number being by Lev Tolstoy (*Dikii i ruchnoi osel* [The wild donkey and the tame donkey], *Korova* [The cow], *Zhivchik*, *Dve myshki* [Two mice], *Kak volki uchat svoikh detei* [How wolves teach their children], *Zayats-rusak* [The grey hare], and others). There are a significant number of stories by V. Luk'yanskaya herself (more than 15, mostly about birds). There are also stories by K. Ushinsky, taken from his textbooks, and by V. Odoevsky, S. Aksakov, and others³².

The title of the anthology *Life is Everywhere (From the Cold Border Regions to the Hot South)* speaks of the breadth of coverage of zoological topics: encompassing the inhabitants of the seas such as seals, walruses, and Arctic whales; birds, including eider ducks, willow grouse, and owls; animals like polar and Arctic foxes, deer, and sled dogs, that live in the far north, and animals that live in the hot south, such as monkeys, elephants, tigers, rhinos, hippos, sloths, and others. The informational texts in this volume are informative, selected by the compiler from literature intended for adults, but adapted by her for a children's readership. The compiler made use of a famous publication by the German naturalist and traveler Alfred Brehm, his *Illustrierten Thierleben* [Illustrated Animal Life] (1863-1869) in 6 volumes, which was repeatedly published in Russian translation. In this issue we counted 29 texts about various animals, that made reference to Brehm. In addition to texts by this German author, the anthology contains texts by the Russian zoologist Nikolai Vagner, the German author Otto Schmeil, the popular science writer Nikolai Rubakin, and others³³. There are only three literary works: *Life is One* (a poem by E. Arnold translated by A. Barykina), *Povsyudu lyubov* [Love is everywhere] (a prose poem by I. Turgenev), and *Tigritsa* [The tigress] (a poem by A. Barykina).

In the third issue of the *Animal Friend* zoological anthology, dedicated to «life in the fields and meadows, in the steppes and on beaten paths» we find a much larger number of literary works. These include poetic texts by V. Zhukovsky (*Pesnya zhavoronka* [Song of the lark]), I. Nikitin (*Na prostorakh polei* [In the wide-open fields], *Utro* [Morning], *Gore pakharya* [A plowman's grief]), and stories by Lev Tolstoy (*Prikhod vesny* [The arrival of spring]) and I. Turgenev (*Dva golubya* [Two pigeons]).

This volume also contains popular science texts by the same authors as in the previous issue, mainly translations and adaptations for younger readers, which tell mainly about birds (rooks, cranes, starlings, pigeons, falcons, wagtails, partridges, etc.), with less information about insects and animals (horses)³⁴.

³² Gorbunov-Posadov, V. Luk'yanskaya, *Drug zhivotnykh. Kniga o vnimanii, sostradanii i lyubvi k zhivotnym*, Chast' 1, cit.

³³ Idd., *Drug zhivotnykh. Zhizn' povsyudu*, Chast' 2, Vypusk 1, cit.

³⁴ Luk'yanskaya (ed.), *Drug zhivotnykh. Zhizn' v polyakh i lugakh, v stepyakh i po proezhim dorogam*, Chast' 2, vypusk 2, cit.

Let us briefly analyze the texts in the anthology that, due to their content and emotional message, are likely to cause the reader, boy or girl, feelings of pain, pity, or anger at cruelty to animals. One such text is adapted from a work by N. Nosilov, entitled *Tyulenyā b'yut* [Seals are being beaten], in which the author painfully describes the mass murder of seals that fall into an ice trap and are unable to reach water to escape destruction³⁵.

No less tragic is the text *Ubiistvo* [Murder], an adapted translation from French, in which the author, while hunting, heartlessly and mortally wounds a small inquisitive monkey that has circled around him, and that dies in his arms, like a trusting child. After this tragic incident, the author feels like a bloodthirsty monster³⁶.

V. Veresayev's text *Radi nauki* [For the sake of science], about a doctor who conducts medical experiments on macaques is also eloquent. He befriends one of them and they enjoy spending time together. But when the monkey is injected with relapsing fever, and slowly dies, he feels «uneasy and ashamed» as if he had performed an experiment on a child³⁷. «But times are changing», says the author, because he believes that in the future such things will become unacceptable.

Similar texts are included in the third issue of *Animal Friend*. It is noteworthy that almost all texts are narrated from the first person, which significantly enhances the emotional impact on the reader, because the author deeply analyzes his feelings and emotions: regret, remorse, anger or revulsion towards himself.

We should also emphasize that in these anthologies, especially in the first one, there are materials from which children can learn to make a birdhouse or a bird feeder. These texts are reprinted in subsequent issues. Thus, in one of them there is a text describing how to arrange a birdhouse, with detailed explanations, calculations and diagrams, showing how to make a house for birds, and also providing information about their lives and habits³⁸.

All these anthologies represent a major achievement in the area of moral, emotional and intellectual education, in their careful selection of texts that foster in the reader, that is to say in children and young people, a compassionate attitude to all living creatures, and to the animal world as a whole, not only in a contemplative sense, but also in a practical sense, which, from the point of view of pedagogical science, is more constructive.

Amongst the literature with a humane orientation, we may also include several issues of I.S. Mikheyev's textbook *Sochineniya po kartinkam* [Compositions from pictures], which were published in Kazan in 1906 and later republished several times. They were approved by the Ministry of Education to be used

³⁵ Gorbunov-Posadov, Luk'yanskaya, *Drug zhivotnykh. Zhizn' pousyudu, Chast' 2, Vypusk 1*, cit., pp. 62-63.

³⁶ *Ibid.*, pp. 128-130.

³⁷ *Ibid.*, p. 142.

³⁸ *Ibid.*, pp. 30-31.

in primary schools as a textbook for teaching Russian language, to develop children's ability to compose and retell texts at school and at home. They contain no text, but only a sequence of drawings on a single topic. The author of these manuals, Ivan Stepanovich Mikheyev, an Udmurt writer, teacher and methodologist, was declared an «enemy of the people» in 1937, and was executed and rehabilitated posthumously. Ten short visual aids by this author were published in total. The seventh book, for example, presents a series of drawings entitled *Pozbalei loshad* [Pity the horse]³⁹. It consists of five pictures which sequentially show a pair of horse-drawn sleighs, filled with firewood, and two carriers. In the second picture, the drivers are taking the sleighs up a steep slope. The first walks next to the sleigh and helps his horse, while the second rides on the sleigh on top of a pile of firewood, and whips his animal, which is struggling with the load. In the third picture, we can see that the first driver has already overcome the obstacle, while the second driver is still below the crest, and the peasant continues to beat the horse, which has already fallen onto its front legs. The whole scene is being observed by children who have been tobogganing on the slope. In the fourth picture, the horse has fallen to the snow and cannot get up, the owner is unharnessing him, and people who have witnessed the abuse of the animal are running down the slope, while the children stand nearby, horrified at such cruelty. In the fifth picture, the sleigh loaded with firewood stands alone, the horse lies motionless on the road, while peasants reproach the driver, who does not want to accept the fact that he has driven the animal into the ground.

Among Mikheyev's ten publications there are some visual aids that show the devotion of animals to humans, especially in the case of dogs. These include *Pozharnyi pes* [Fire dog] edition 7, *Vernyi pes* [The faithful dog] edition 6, *Ded Mazai i zaitsey* [Grandpa Mazai and the hares] edition 6, *Ne razrushai ptich'i gnezda* [Do not destroy bird nests] edition 2, and others.

To supplement these visual aids the author supplied teachers with a manual, where he set out recommendations for organizing and conducting corresponding lessons. He noted that the purpose of introducing this form of work with children in the educational process is to develop not only language, but also «the observation skills and aesthetic tastes of children». In the teacher's manual, Mikheyev provides sample questions that the teacher can ask the students together with possible answers. He also gives samples of children's compositions (with names and surnames) based on the drawings published in his original textbooks⁴⁰.

³⁹ I.S. Mikheyev, *Sochineniya v nachal'noi shkole po kartinkam. Kn. 7* [Compositions in the primary school from pictures], Kazan, Central Typography, 1906, 16 pp., illustrated (in Russian).

⁴⁰ Id., *Sochineniya v nachal'noi shkole po kartinkam. Knizhka dlya uchashchikhs, 2-e izd* [Compositions in the primary school from pictures. Book for teachers. 2nd edition], Kazan, Typography of I. E. Ermolaeva, 1906, 31 pp., <<https://elibrary.unatlib.ru/dspace/dsview.html>> (last access: 17.10.2021) (in Russian).

In order for anthologies, textbooks and manuals to provide adequate content for the educational process, children's literature was needed. And, as we have already noted, such a literature began to develop intensively during these years. Ideas expressing a humane attitude to the living world, to animals, developed at the same time. Specialists like Ben Hellman (2013) consider that one of the authors who developed this theme was Dmitry Mamin-Sibiryak, who wrote for both adults and children. His books include *Skazki i rasskazy dlya detei mladshogo vozrasta* [Fairy tales and stories for young children] (1895), and *Rasskazy i skazki* [Stories and tales] (1897-1898). In his first children's story *Emelya okhotnik* [Yemelya the hunter] (1884), the writer describes how the hunter Yemelia takes pity on a deer with a fawn, because he sees her show maternal love for her child, and mentally compares it with his daughter's love for her son, for whom she had risked her life when saving him from wolves. In another short story *Priemysch* [An adopted child] (1893) a grandfather-hunter takes care of a young swan all through the winter, after killing its parents, and the following autumn he emotionally farewells the young swan before it flies away to warmer lands. In the story *Bogach i Eremka* [The rich man and Yeremka] (1904) a hunter feeds a wounded hare during the winter, and this experience of care and humanity puts him off hunting forever, as it does his dog. One of his most popular stories is *Seraya sheika* [Gray Neck] (1893), which is still included in collections of stories and fairy tales. It describes how a wounded duck is saved from foxes and winter frosts by a man and some hares.

In addition to Mamin-Sibiryak, stories and fairy tales for children were published by Nikolai Vagner (*Skazki Kota-Murlyki* [Tales of the Cat Murlyka] (1872)), Aleksandra Kovalevskaya (*Rasskazy i skazki dlya detei* [Stories and Tales for Children] (1885)), V. Samoilovich (Sofia Sobolieva) (the collection *Volshebnye skazki* [Magic tales] (1896)), and others. These works for children are about animals, insects, and birds, and the idea is promoted that it is important to care for nature and for living creatures, to have a humane attitude to the living world. In these stories for children, plants and animals are often personified, and through them the authors proclaimed ideas of kindness and compassion.

These years also witnessed the development of informative literature, that, through an artistic and figurative presentation of its material, and through the humanization of flora and fauna, provided children with knowledge about nature and human activity in an interesting format. For example, Vasily Avenarius's book *Skazka pro Pchelu-Mokhnatku* [The tale of the shaggy bee] (1879) tells us about the life of a beehive that fights for the life of its swarm. Other informative works include *Kniga dlya pervogo chteniya v narodnykh shkolakh* [A reading book for public schools] (1871), a collection of works by a well-known educator of that time, Vasily Vodovozov, and *Iz zhizni russkoi prirody* [From the life of nature in Russia] (1889), a book on the natural sciences in which the publications of geographer and zoologist Modest Bogdanov were combined into one volume.

Among other children's books, or books that were considered as suitable for children, we may include the novel *Detstvo Temy* [Tyoma's childhood] by Nikolai Garin-Mikhailovsky, an excerpt from which became popular when published separately in the Soviet Union under the title *Tyoma i Zhuchka*. In it, the author tells the story of a boy named Tyoma, who rescues his dog named Zhuchka from a deep well into which he has been thrown. The story portrays a boy's deep love for his dog, with high emotional tension, and the adventure has a happy ending. In our opinion, this story can still be enjoyed with pleasure, and can be used in the educational process in the family and in educational institutions.

The eminent writer Anton Chekhov also contributed to children's literature. He himself selected for reading the short stories *Kashtanka* [Chestnut] (1887), about the life of a dog, its fidelity and love, and *Belolobyi* [Whitebrow] (1895), about an encounter between a wolf and a puppy. All the animals in these works are presented anthropomorphically and endowed with human feelings.

These and other stories and tales were published in children's magazines, almanacs, and collections, published in the early 20th century in large print runs. Ben Hellman notes that «There were twenty-two magazines [for Russian children] published in the first half of the nineteenth century, and sixty-one in the second. In 1909 alone Russian children could choose between nineteen magazines»⁴¹. Among these magazines were *Detskoe chtenie* [Children's Reading], *Istochnik* [The source], *Yunyi chitatel'* [Young reader], *Vskhody* [Shoots], *Svet bozhii* [God's world], *Detskii dosug* [Children's Leisure], *Sem'ya i shkola* [Family and School], and *Mayak* [The Lighthouse] (1909-1918). The editor-in-chief of *Mayak* was Ivan Gorbunov-Posadov, who during the nine years of the magazine's existence popularized environmental and vegetarian ideas that, as already mentioned, originated with Lev Tolstoy. Tolstoy helped the magazine, in which he published his works and letters to children and adolescents. The main agenda of the magazine was «active love for all living creatures» so each issue contained material on nature or wildlife. The magazine was devoted to promoting a clear environmental ideology, rather than to entertainment. Naturalists such as William Long of the United States, Charles G. D. Roberts («A torpedo in feathers», «The little wolf of the air» etc.) and Ernest Thompson Seton were often represented. In a separate section, children were taught how to bind books, draw, sculpt from clay, how to make a birdhouse, take care of the garden and much more.

But the ideology of Tolstoy, Gorbunov-Posadov and many others, who promoted the humane ideal of living in a spirit of love and peace with all living creatures on Earth, came into conflict with the militant, aggressive orientation of the advancing Soviet ideology, and the magazine ceased to exist.

⁴¹ Hellman, *Fairy Tales and True Stories: A History of Russian Literature for Children and Young People (1574-2010)*, cit., pp. 256-257.

The development of children's literature that had taken place during the late 19th and early 20th centuries, and the ideas it promoted, was cut short, and became anachronistic, because it contradicted the ideology of the Soviet government, which negated all previous achievements, especially those that preached love and compassion, rather than militant action. The only rare exceptions were works with a realistic orientation, such as some of those by Mamin-Sibiryak and a few others that survived in the field of children's literature.

Such was the path of development followed by children's literature during the late 19th and early 20th centuries. As Ben Hellman noted it «It had perhaps not produced many great names and works, but it had found its audience and shown itself capable of growth. In 1917 the air was full of promise. What was actually achieved was an almost total breakdown of the existing literature through suppression, forced emigration, the closing down of magazines and purges of libraries. The new, Soviet Russian children's literature consequently began from a *tabula rasa*»⁴².

⁴² *Ibid.*, p. 293.

Tra letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale. A proposito di un recente lavoro di ricerca

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

Sabrina Fava
Department of Pedagogy
Catholic University of the Sacred
Heart of Milan
sabrina.fava@unicatt.it

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Between Children's Literature and the construction of the national identity. About a recent research work

ABSTRACT: These four papers present relevant insights on the recent work *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra* by Sofia Montecchiani. Starting from different perspectives due to the research interest of each one, the authors offer keys to reading and to understanding useful to the comprehension of the value of the book and to the contextualization of Bertelli's literary and political work. In particular they highlighted the significant *Vamba's* contribution to children's literature and his important engagement in youth mobilization and in the construction of the Italian identity.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; Periodical press for children and youth; National identity; Luigi Bertelli (*Vamba*); Italy; XIX-XX Centuries.

Anna Ascenzi

Nel contesto nazionale, l'Ottocento ha di certo rappresentato un periodo di svolta per il genere della letteratura per l'infanzia, in quanto, sullo sfondo di complesse vicende storico-politiche, esso è riuscito progressivamente a trasformarsi in un vero e proprio fenomeno editoriale di massa, capace di veicolare rinnovati *habitus* culturali e civili e di contribuire alla forgiatura della *forma mentis* delle nuove generazioni di italiani. Il XIX secolo, infatti, è stato panorama di un concreto potenziamento dei filoni letterari, dei paradigmi comunicativi e delle forme linguistiche, che hanno tra l'altro determinato una decisiva evoluzione culturale del Paese¹.

In tale momento storico, nel tentativo di affrancarsi dalla tradizionale funzione didascalica e pedagogica, la letteratura per l'infanzia fu in grado di compiere, attraverso illuminati «scrittori-educatori», un importante passo in avanti sia dal punto di vista formale, sia da quello metodologico, interpretativo e contenutistico. Tra queste significative personalità, una posizione di rilievo viene sicuramente occupata da Luigi Bertelli, giornalista, pupazzettista, bibliofilo, scrittore ed educatore fiorentino che si contraddistinse nello scenario letterario dell'epoca per la sua peculiare capacità di coniugare educazione e divertimento, e di farsi “bambino tra i bambini”.

Proprio a questo autore viene dedicato il recente lavoro di Sofia Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, edito dalle eum nel 2022, attraverso cui l'autrice, a partire da un'attenta analisi

¹ Nell'ampia e ormai affermata bibliografia dedicata alla storia della letteratura per l'infanzia, pur senza alcuna pretesa di esaustività, vale la pena richiamare alcuni dei lavori più noti e significativi, che consentono di comprendere la portata della sua evoluzione stilistica e contenutistica, tra cui: G. Fanciulli, E. Monaci-Guidotti, *La letteratura per l'infanzia*, 10 ed. aggiornata, Torino, SEI, 1946; L. Sacchetti, *Storia della letteratura per ragazzi*, Firenze, Le Monnier, 1962; A. Lugli, *Storia della letteratura per la gioventù*, 2 ed., Firenze, Sansoni editore, 1966; A. Asor Rosa, *Sintesi di storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972; A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972; Id., *La letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996; M. Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, 10 ed., Roma-Bari, Laterza, 2006; E. Beseghi, G. Grilli (edd.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011; S. Calabrese (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, Milano, Rizzoli, 2011; E. Paruolo (ed.), *Le letterature per l'infanzia. Ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Roma, Aracne, 2014; E. Marazzi (ed.), *Miei piccoli lettori... Letteratura e scienza nel libro per ragazzi tra XIX e XX secolo*, postfazione di P. Boero, Milano, Guerini, 2016; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, FrancoAngeli, 2017-2018; A. Antoniazzi (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2019; S. Barsotti, L. Cantatore (edd.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

della bibliografia di riferimento e della poliedrica produzione di Bertelli, tenta non solo di delineare le eccezionali caratteristiche della sua attività letteraria, ma soprattutto di definire e valorizzare il complesso progetto educativo da lui elaborato e proposto alle giovani generazioni borghesi tra il XIX e il XX secolo, tramite numerose e rilevanti esperienze editoriali, quali *in primis* il periodico «Il Giornalino della Domenica» e i testi di storia civile, tra cui vale la pena ricordare per esempio *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale* del 1915, *Un secolo di storia italiana (1815-1918)* pubblicato nel 1919 e *Santa giovinezza! Libro per i ragazzi* edito postumo nel 1927.

Il lavoro si inserisce in quel pregevole filone della ricerca storico-educativa che mette a sistema lo studio del processo di nazionalizzazione del Paese, all'indomani dell'unificazione, con la comprensione del ruolo rivestito dall'infanzia e dalla gioventù dell'epoca nell'ambito del più ampio *iter* di maturazione etico-civile del contesto sociale italiano, che attraversa e compendia in maniera intra-disciplinare la storia dei processi educativi e la storia della letteratura per l'infanzia. Di fatto, prima di affrontare il tema della costruzione identitaria italiana, nei primi due capitoli del volume, l'autrice offre un'articolata contestualizzazione dell'operato culturale e politico di *Vamba*, procedendo su più fronti, da quello più prettamente pedagogico, spiegando come l'evoluzione della concezione di infanzia abbia naturalmente definito un nuovo paradigma di riferimento nella produzione letteraria infantile, fino a quello ideologico e scolastico, dimostrando quanto all'epoca si rivelò determinante il coinvolgimento della dimensione intellettuale all'interno del più generale dibattito sociale, culturale e formativo di uno Stato che aveva appena avviato la sua trasformazione in Nazione.

Tra Otto e Novecento, seppur attraverso registri e forme narrative differenti, la letteratura italiana cercò, infatti, di far fronte alle esigenze culturali ed educative di quel particolare periodo storico, e proprio la letteratura per l'infanzia costituì «un concreto mezzo di comunicazione e, anzitutto, di formazione, capace di agire direttamente su intere generazioni di fanciulli e, di riflesso, anche sugli adulti»²; uno strumento, dunque, trasversale che, a discapito della così detta pregiudiziale crociana e del conseguente scarso valore ad essa attribuito³, si rivelò fondamentale per la costruzione di un vero sentimento identitario italiano.

Come ben spiega Sofia Montecchiani, alla stregua dei suoi precursori quali Collodi, De Amicis e Baccini, Luigi Bertelli fu pienamente «un uomo del suo tempo», pertanto non dovrebbero affatto stupire la sua appassionata adesione

² S. Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022, p. 36.

³ Per una più completa lettura del giudizio di Benedetto Croce nei confronti della letteratura per l'infanzia si rinvia a B. Croce, *Note sulla letteratura italiana nella seconda metà del secolo XIX (XIV Luigi Capuana – Neera)*, «La Critica», n. 3, 1905, e a Id., *La letteratura della nuova Italia: saggi critici*, Bari, Laterza, 1914.

ai tradizionali valori del Risorgimento italiano o l'ardore patriottico e il profondo interesse per la questione delle terre irridente, a lungo erroneamente ritenute da alcuni critici quali "passioni" di matrice fin troppo nazionalistica – nell'accezione negativa del termine –, che soprattutto a partire dal secondo dopoguerra causarono tra l'altro una sorta di *damnatio memoriae* nei confronti della sua produzione più politicamente e civilmente impegnata⁴.

Nella seconda parte del lavoro, inoltre, ciò che viene correttamente e abilmente posto in luce dall'autrice sono le modalità con cui sul finire dell'Ottocento avvenne la «metamorfosi» dell'impegno civile dello scrittore fiorentino, ovvero quando si verificò quel determinante passaggio dal giornalismo satirico, a cui Bertelli dedicò la prima parte della sua carriera, alla produzione per l'infanzia e la gioventù, inaugurata ufficialmente con la pubblicazione di *Ciondolino* nel 1893. Fu principalmente la profonda delusione che ormai egli provava nei confronti del mondo adulto e, in particolare, della classe dirigente e dell'opinione pubblica dell'epoca, a spingerlo verso un nuovo pubblico, il quale si mostrò davvero disposto all'ascolto e interessato alle sue convinzioni e percezioni, e che anzitutto gli consentì di costruire un *reale* spazio di condivisione e affermazione identitaria, all'interno del quale l'infanzia venne accolta e valorizzata per le sue potenzialità e capacità, e in cui egli riuscì a concretizzare quel bisogno di *azione* a lungo bramato dalla così detta «generazione di mezzo», a cui lo stesso autore apparteneva⁵.

Indubbiamente, l'esperienza de «Il Giornalino della Domenica», pubblicato a partire dal 1906, costituisce l'apice del progetto educativo di *Vamba* e nel XX secolo rappresentò una valida palestra democratica per intere generazioni di ragazzi, ma in parallelo va sottolineato che essa fu altresì il privilegiato scenario all'interno del quale Luigi Bertelli perfezionò il proprio stile comunicativo e in

⁴ Tra le critiche mosse alla produzione di Bertelli vanno annoverate anche quelle rivolte al suo metodo educativo, ritenuto capace di provocare «l'indisciplina» o lo scarso rispetto delle imposizioni provenienti dal mondo adulto, e di potenziare in maniera fin troppo eccessiva l'orgoglio patriottico. Tali accuse, come ben evidenziato da alcuni recenti studi sulla letteratura per l'infanzia, oltre a dimostrare una generale assenza di senso storico, hanno a lungo restituito un'immagine «falsata» dell'attività letteraria di *Vamba*, che seppur non sempre rivolta a canali comunicativi formali e ufficiali, si rivelò fondamentale per la definizione del contemporaneo canone della produzione infantile. Per un approfondimento su tale controverso giudizio riservato all'operato letterario di Bertelli, si rimanda in particolar modo a: 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, pp. 181-217; Ead., *Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 497-514 e Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., Vol. 2, pp. 9-11, 362.

⁵ In merito all'ideale e interiore dissidio provato da questa generazione vissuta a cavallo tra la costituzione del Regno d'Italia e lo scoppio del primo conflitto mondiale si vedano soprattutto G. Papini, G. Prezolini, *La cultura italiana*, Firenze, Lumachi, 1906; F. Cereja, *Intellettuali e politica dall'epoca giolittiana all'affermazione del fascismo*, Torino, Giappichelli, 1973; L. Mangoni, *L'interventismo nella cultura*, Bari, Laterza, 1974; e N. Bobbio, *Profilo ideologico del Novecento*, 4 ed., Milano, Garzanti, 1993.

cui divenne fautore di un caratteristico linguaggio capace di educare senza l'uso di toni moralizzanti, di divertire senza scadere nella volgarità e di far appassionare i giovani lettori a temi che in precedenza non erano mai stati ritenuti alla loro portata o generalmente adeguati alla loro formazione⁶.

Nell'ultima parte del volume, infatti, l'autrice ben evidenzia la novità rappresentata dal Giornalino nell'ambito della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù di epoca contemporanea, poiché rispetto alle precedenti esperienze editoriali e alla pedanteria della «pedagogia dell'esempio», il periodico diretto da *Vamba* «mirava a fornire un'educazione che fosse sì patriottica e politica, ma nella più completa articolazione dei termini, in quanto, sempre attraverso l'umorismo e l'ironia, essa si proponeva di veicolare messaggi densi di significato, quali l'importanza del rispetto delle autorità e delle regole sociali, il valore della socialità, la necessità dello spirito di sacrificio e della solidarietà reciproca, l'etica del lavoro e, soprattutto, la promozione del bene comune»⁷. Oltre a ciò, la testata, fondata dunque sui tipici valori ottocenteschi della borghesia, si proponeva di «potenziare il gusto estetico del giovane pubblico, sia in prospettiva iconografica sia in quella letteraria, scegliendo di avvalersi della collaborazione dei più celebri letterati, scrittori, musicisti, disegnatori e illustratori dell'epoca, operanti e attivi primariamente e principalmente nelle produzioni per adulti e non in quelle giovanili»⁸.

L'abilità comunicativa, la personalità e la straordinaria capacità associativa con cui Bertelli si impose sullo scenario culturale e letterario di fine Ottocento e inizio Novecento, gli consentirono di costruire una vera e propria eredità morale e non solo intellettuale, tramandata per intere generazioni nel corso del XX secolo, le quali continuarono a riconoscersi nei principi cardine di identità, solidarietà, comunità e impegno, promossi a partire dal Giornalino. Proprio

⁶ Il decalogo apparso sul primo numero del Giornalino il 24 giugno 1906 chiari, di fatto, sin da subito la missione della testata, ovvero quella di «Dare tutte le domeniche al suo giovine pubblico una lettura che sia istruttiva senza stancarne l'attenzione; che sia educatrice senza esser noiosa; interessante senza troppo sforzare la immaginazione; divertente senza sguaiataggini e senza volgarità. Accendere e tener viva sempre nel cuore dei piccoli lettori la fiamma degli eterni ideali per la Patria e per la Umanità, non con la vana rettorica di frasi fatte, ma con la forza che viene dalla sincerità dell'accento di chi comunica affetti profondamente sentiti; e sopra tutto schiuder l'anima delle giovani generazioni alla religione del Dovere che affratella tutti i buoni e i giusti di tutti i tempi e di tutti i luoghi. Appagare sempre il desiderio di sapere del minuscolo pubblico intorno a uomini e cose e avvenimenti della giornata; spiegargli via via le invenzioni e le scoperte nel campo della scienza; adornare gli scritti con riproduzioni e illustrazioni che non offendano – come spesso pur troppo accade – il gusto estetico con figure mal disegnate e peggio colorate; offrire, insomma, ai nostri amati ragazzi un giornalino vario, utile e gaio la cui collezione (quando essi saranno divenuti grandi) rimanga caro ricordo della loro infanzia, rinnovatore gradito di serene impressioni che ne allietarono gli anni giovanili e di sani stimoli alla onesta operosità di una vita utile a sé e ad altrui» (*Vamba, Il programma, «Il Giornalino della Domenica», a. I, n. 1, 24 giugno 1906, pp. 1-2*).

⁷ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, cit., p. 109.

⁸ *Ibid.*, p. 111.

sulla scia di questa eredità e della centralità di questioni quanto mai attuali, quali quella del coinvolgimento giovanile nella vita sociale e civile del Paese, appare allora evidente la significatività del lavoro proposto da Montecchiani, che non solo riporta all'attenzione l'operato di un autore che ha rappresentato un simbolo della letteratura per l'infanzia italiana, ma che altresì gli restituisce una nuova rilevanza, attraverso il proficuo "dialogo" tra diverse prospettive di analisi e ricerca e grazie alla valorizzazione di alcune fonti a lungo considerate secondarie.

Sabrina Fava

Il titolo del lavoro di Sofia Montecchiani *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*⁹ pone al centro della riflessione critica il protagonismo giovanile primonovecentesco nel costruire l'identità nazionale del Paese a partire dal progetto educativo proposto dal noto giornalista, polemista e scrittore per ragazzi Luigi Bertelli, in arte *Vamba*.

Senza dubbio l'età giolittiana si configura come un periodo estremamente fertile di iniziative e di progetti che insistono sulla riconosciuta centralità dell'infanzia e sul suo ruolo attivo nei processi di cambiamento allora in atto. Non solo il secolo si apre con gli incoraggianti studi di Ellen Key nel suo celebre saggio *Il secolo del fanciullo*¹⁰, ma anche sotto il profilo critico-letterario la poetica del fanciullino pascoliana, se nei fatti sottrae la letteratura per l'infanzia italiana all'emarginazione prospettata dalla pregiudiziale crociana¹¹, dall'altro lato si propone come una ventata di aria fresca che libera il linguaggio da pesantezze artificiose per riportarlo alla vivacità percettiva sinestetica, alla linearità ed essenzialità espressiva del musico bambino da riscoprire in se stessi¹². In tale rinnovamento linguistico l'infanzia del tempo percepisce nuovi spazi possibili di lettura, di riconoscimento personale ma anche di sperimentazione di sé.

Accanto all'ambito editoriale che mostra un nuovo slancio nella progettazione di collane specifiche per ragazzi¹³, dotate di impianti educativi e di notevole

⁹ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, cit.

¹⁰ E. Key, *Il secolo del fanciullo*, Torino, Bocca, 1906. Per un'analisi storica retrospettiva se il Novecento sia stato davvero il secolo delle infanzie si rinvia a M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Bergamo, Junior, 2017.

¹¹ Si veda R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 48-51.

¹² G. Pascoli, *Il fanciullino*, a cura di G. Agamben, Milano, Feltrinelli, 1982. Il testo era apparso inizialmente sul «Marzocco» nel 1897.

¹³ Si vedano a questo riguardo gli studi condotti da G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013; i più recenti scavi settoriali sviluppati sulla Sei da F. Targhetta, *Serenant et illuminant. I cento anni della Sei*,

sensibilità culturale nel porgere all'infanzia lo sperimentalismo letterario e artistico delle avanguardie primonovecentesche, si presenta una moderna attenzione giornalistica rivolta al pubblico giovanile. Il Novecento è il «secolo delle riviste»¹⁴ anche in riferimento alla pubblicistica per ragazzi e non solo per quella adulta. Molteplici periodici nascono, sperimentano nuove forme comunicative e letterarie, tracciano innovativi sentieri di dialogo con i lettori e in definitiva contribuiscono a ridisegnare il territorio della letteratura per l'infanzia. Definibili «piazze virtuali» del tempo, le riviste per ragazzi abbreviano il rapporto asimmetrico con i lettori offrendo spazi di espressione nelle numerose rubriche, dove le redazioni si mettono in dialogo con i ragazzi e promuovono il loro ruolo attivo, caratterizzato da pensiero generativo e anche da elevate aspettative. Al principio del Novecento «Il Giornalino della domenica» fondato nel 1906 da *Vamba*, pseudonimo di Luigi Bertelli, e il «Corriere dei Piccoli» diretto da Silvio Spaventa Filippi dalla nascita avvenuta nel 1908, si qualificano come esperienze apicali di innovazione e di educazione. Il dialogo con il lettore reale era parte importante del progetto delle riviste e la costruzione di un legame di reciprocità e di complicità amichevole con gli abbonati orientava alla condivisione di un medesimo orizzonte valoriale. Si tratta evidentemente di dispositivi delicati, resi più facili dalla mediazione della carta stampata che stempera il possibile contraddittorio dello scambio educativo diretto tra adulto e bambino, ma al tempo stesso si tratta di meccanismi non sempre al riparo da derive di persuasività e di condizionamento ideologico.

«Il Giornalino della Domenica» avvia una nuova stagione di fidelizzazione del lettore bambino che parte dalle pagine della rivista per spingersi ben oltre la stessa, inaugurando le celebri *Feste del grillo* che permettevano ai lettori di incontrarsi per una gita fuori porta all'insegna del gioco e del divertimento in occasione dell'Ascensione. Si tratta di iniziative che trovano anticipazioni già consolidate nella pubblicistica d'oltralpe almeno per adulti. Negli stessi anni ne «Le Petit Journal» si osserva la presenza di gite ed eventi destinati a legare i lettori oltre le pagine del periodico così da creare una rete di sostenitori stabili¹⁵. La cultura giornalistica permette a *Vamba* di introdurre quindi iniziative che hanno il merito di guardare in modo nuovo all'infanzia quale vivaio ricettivo anche di una nuova cultura del benessere borghese e di affrancamento dai più tradizionali circuiti familiari e scolastici. I padri di famiglia sono esortati da *Vamba* a sottoscrivere l'abbonamento promettendo che il settimanale sarebbe stato «il regalo migliore – perché il più utile e il più gradito – che un babbo possa fare a un buon figliuolo»¹⁶. E in questo senso si giustifica il linguaggio aulico

Torino, Sei, 2008 e da F.D. Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica Sei di Torino*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

¹⁴ G. Langella, *Il secolo delle riviste*, Milano, Vita & Pensiero, 1982.

¹⁵ S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Torino, Sei, 2015, p. 22.

¹⁶ *Vamba*, *Il programma*, «Il Giornalino della Domenica», a. 1, n. 1, 24 giugno 1906, pp. 1-2

della prima parte dell'editoriale di fondazione poiché si intendeva stabilire un patto educativo con gli adulti, mentre i bambini, acquirenti solo indiretti, sono in realtà i protagonisti della parte più ampia dell'articolo poiché con loro la direzione intendeva costruire una relazione educativa significativa. Il registro programmatico si stempera nel linguaggio che mira alla corrispondenza di affetti come in una grande famiglia e ciò contribuisce a consolidare le relazioni nel gruppo degli abbonati, mentre il linguaggio ironico è per lo più adoperato per richiamare dissonanze rispetto al mondo delle istituzioni civili e politiche del paese, spesso esautorate delle loro potenzialità educative. Si ritiene infatti che per una valutazione critico-interpretativa della rivista non sia sufficiente prendere in esame l'intenzionalità educativa esplicita fondata su argomentazioni e discussioni attorno ai temi del nazionalismo e dell'irredentismo, ma che siano da tenere nella dovuta considerazione i differenti piani comunicativi dei quali *Vamba* risulta un regista eccezionale. L'aggregazione tra i lettori è prima di tutto di anime, si regge sulle esperienze condivise, partecipate e solo in modo riflesso sul pensiero discusso e argomentato, benché questo orizzonte fosse ben chiaro nel pensiero etico-politico di *Vamba*. Nella vita del periodico le *Feste del Grillo* sono occasioni di incontro e di organizzazione giovanile di giochi e divertimenti sotto la guida soprattutto di Filiberto Scarpelli, il più giovane della redazione e in grado di maggiore complicità con i ragazzi. Sono i contesti dove si trasferisce il motto risorgimentale «L'Italia farà da sé!» e lo si modifica in «I ragazzi faranno da sé!»¹⁷. *Vamba* riconosce ai lettori libertà di pensiero e di azione, ma al tempo stesso si consuma lo scollamento dal mondo adulto delle istituzioni tradizionali, mentre si consolida la coesione con i giornalisti del «Giornalino della Domenica» e in tale direzione si promuove «la formazione delle nuove coscienze nazionali»¹⁸. D'altra parte, l'autonomia giovanile non è solo oggetto di slogan programmatici ma è perseguita in modo determinato e continuativo poiché essa è aspetto centrale nel progetto della *Confederazione giornalinesca del Girotondo*, senza dubbio l'approdo più maturo del disegno educativo di *Vamba*. L'idea di un parlamento dei piccoli, caratterizzato da cariche elettive per discutere di tematiche di interesse comune, tra cui il tema dell'irredentismo, conserva un valore di identificazione democratica, di educazione etico-politica. Il presidente della Confederazione era *Vamba* stesso, mentre Giuseppe Fanciulli era a capo del Parlamento, esisteva poi un esercito suddiviso in diversi «corpi», composti da lettori e lettrici ed era presieduto da Filiberto Scarpelli¹⁹. Questo «stato balocco» era dunque un modello utopico alternativo rispetto al parlamento della società del tempo ma evitava il dibattito costruttivo con l'esistente proiettando i piccoli parlamentari verso il futuro. Dal gioco della politica al

riportato in Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, cit., p. 29.

¹⁷ Pinocchio [L. Bertelli], *Intorno al "Passerotto"*, «Il Giornalino della Domenica», a. 2, n. 31, 4 agosto 1907, p. 1, ripreso in Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, cit., p. 41.

¹⁸ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale*, cit., p. 109.

¹⁹ Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, cit., p. 43.

gioco della guerra il passo è breve e la storia mostra che le forti idealità di quella generazione di lettori hanno condotto all'eroismo nella Prima guerra mondiale e poi nell'impresa fiumana con tanto spargimento di sangue e tra i sopravvissuti molto risentimento che andò ad alimentare l'insoddisfazione per «la vittoria mutilata»²⁰. La mobilitazione giovanile si realizza quindi in questa tipologia di iniziative che senz'altro si saldano a un'offerta di articoli presentati dal periodico nei quali, come ha il merito di approfondire la ricerca di Sofia Montecchiani, sono celebrati in episodi relativi all'epopea risorgimentale che concorrono a promuovere il processo di costruzione dell'identità nazionale primonovecentesca. La rievocazione della Breccia di Porta Pia, che segna l'annessione di Roma e dello Stato Pontificio all'Italia, è simbolo del trionfo del pensiero mazziniano assai caro a *Vamba* ed è oggetto di attenzione in vari momenti della vita giornalinesca. Accanto ad articoli storici si ricorda che il 20 settembre è celebrato nel *Giornalino di Gian Burrasca* per il compleanno di Giannino Stoppani, il 20 settembre 1908 *Vamba* pronuncia il discorso inaugurale della *Confederazione del Girotondo*²¹. Si concorda con la linea assunta nel saggio nel ritenere che, nei propositi di *Vamba*, il quadro di costruzione dell'identità nazionale si completa con l'elaborazione dell'opera *I bambini d'Italia si chiamano Balilla*. In esso si ricorda l'esempio di giovani che durante il Risorgimento avevano contribuito fattivamente alla causa nazionale e che potevano costituire validi modelli di riferimento perché le generazioni del primo Novecento potessero rispecchiarsi nel loro agire offrendo nuove chiavi di accesso alla decifrazione del loro tempo.

Nel delineare chiaramente le posizioni di *Vamba* nell'aver mobilitato i giovani di primo Novecento nel progetto di educazione nazionale, il saggio lascia al lettore la possibilità di proseguire la riflessione sul tema. Le conclusioni aperte fanno infatti riflettere che non si realizza mai coincidenza identitaria tra il piano autoriale e il piano dei lettori reali. Questo spiega che, accanto all'intenzionalità educativa di *Vamba*, si disegnano sentieri non previsti dall'autore. L'accompagnamento educativo di *Vamba* si interrompe con la sospensione del «Giornalino della domenica» nel 1911 lasciando i giovani lettori artefici del loro cammino di crescita. Nei loro percorsi di vita non sono escluse talune derive ideologiche alle quali vanno incontro una volta divenuti adulti e protagonisti delle vicende politiche del paese.

²⁰ Sui giovani volontari a Fiume e sui loro percorsi di vita si rinvia a C. Gallo, *Vamba e i ragazzi del «Giornalino della Domenica» a Fiume*, in *Atti Accademia Roveretana degli Agiati*, a. 258, ser. VIII, vol. VIII, A, fasc. I, 2008, pp. 293-320; S. Fava, *Italian readers of Il Giornalino della Domenica and Il Passerotto between The Great War and the Fiume endeavour*, «Libri & Liberi», vol. 2, 2018, pp. 203-222.

²¹ Ead., *Piccoli lettori del Novecento*, cit., p. 43.

Michel Ostenc

Les travaux récents entrepris sur Luigi Bertelli (1860-1920), auteur italien pour la jeunesse du début du XX siècle, portaient sur sa correspondance avec les auteurs de son temps comme le critique d'art et romancier Ugo Ojetti, le prix Nobel de littérature Grazia Deledda et Gabriele D'Annunzio au moment de l'expédition de Fiume²². Ils concernaient aussi les lettres échangées par Bertelli avec ses collaborateurs au sujet de son journal «Il Giornalino della Domenica». Elles montraient la nouveauté d'un engagement culturel et éducatif qui passait par des récits, des nouvelles, des chroniques et des poésies; mais une part du succès du «Giornalino» était lié à la place réservée aux illustrations et à la notoriété des collaborateurs²³.

L'ouvrage de Sofia Montecchiani situe par contre l'œuvre de Luigi Bertelli dans son contexte politique et culturel de la fin du XIX siècle. Il montre l'évolution d'une conception de l'enfance profondément immergée dans les principes de la bourgeoisie italienne. Le long processus de laïcisation de la société entrepris par le Risorgimento permit d'ajouter de nouveaux filons à la matrice catholique de la littérature pour l'enfance. Le livre s'attache aux précurseurs de Luigi Bertelli parmi lesquels figuraient l'auteur de *Pinocchio* Carlo Collodi et celui du *Giannettino* L.A. Parravicini. La référence à Edmondo De Amicis était d'une grande importance. L'auteur de *Cuore* et du *Romanzo di un maestro* avait concilié l'idéologie populiste avec les valeurs patriotiques pour s'adresser à toutes les classes sociales du pays. De Amicis introduisit dans ses ouvrages un panthéon de pères de la patrie (Garibaldi et Mazzini) qui fut l'instrument idéal d'une formation de la conscience nationale. Il donna au sentimentalisme de l'auteur l'aura d'un patriotisme débonnaire qui célébrait les valeurs bourgeoises et l'acceptation résignée d'une condition sociale. Au premier rang des auteurs féminins pour l'enfance figurait Ida Baccini et ses *Memorie di un pulcino* qui renouvelaient la conception de l'éducation. Elle dirigea la revue «Cordelia» qui présentait l'originalité de dialoguer avec ses lecteurs, une pratique étrangère à la pédagogie de l'école de l'époque. Les conceptions d'Ida Baccini, fortement empreintes d'une pédagogie moralisatrice typiquement post-risorgimentale, étaient respectueuses des normes sociales et des traditions religieuses qu'elles exprimaient dans un style clair et vif imbu d'une tradition littéraire toscane²⁴. Toutefois, la conception de l'identité italienne chez Ida Baccini se distinguait de

²² M. Dondero, *Scrittori «per adulti» nell'epistolario di Vamba*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 397-405.

²³ A. Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 317-362.

²⁴ C. Gallo, *Vita, morte, miracoli e resurrezione del «Giornalino della Domenica»: da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti, *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milan, FrancoAngeli, 2004, pp. 317-339.

l'ardeur patriotique pour mieux se confondre avec les habitudes quotidiennes de la vie du citoyen.

L'autrice consacre un chapitre à la métamorphose de Luigi Bertelli empruntant le surnom de *Vamba* à l'un des bouffons de *Ivanhoë* de Walter Scott pour se transformer en écrivain pour la jeunesse. L'épisode se situe dans un contexte politique profondément imprégné des débats philosophiques et littéraires du début du XX siècle italien. Pendant que Giolitti s'efforçait de faire évoluer le pays vers la démocratie par les méthodes politiques transformistes de la "male vita", des courants intellectuels volontaristes ou idéalistes dénonçaient le formalisme et les utopies du positivisme et du laïcisme démocratique. Ils voulaient tremper les Italiens au feu d'une révolution intellectuelle et morale. Les ouvrages de Bertelli *Storia di un naso* écrits en épigraphes contre François Joseph touchèrent un large public lorsque le polémiste passa de la satire politique au monde de l'enfance. Le récit du *Ciondolino* s'insérait encore dans un filon de vulgarisation s'inspirant des œuvres naturalistes de J.H. Fabre et de Maurice Maeterlinck, un genre alors considéré comme puéril et sans valeur intellectuelle; mais à travers la dimension fantastique et aventureuse du héros, Bertelli ne se contentait pas de sensibiliser les jeunes à la lecture. Il entendait surtout placer l'éducation de la jeunesse au centre du renouveau éthique et civique de l'ère moderne en lui faisant prendre conscience de l'existence de sa personnalité propre. Bertelli avait combattu la Triplice et le «transformisme» de Giolitti qui avilissait les majorités parlementaires par ses compromissions; mais sa conversion de la satire politique à la pédagogie n'était pas une répudiation de ses idéaux laïques initiaux. Il s'agissait d'une autre orientation qui s'affirma avec la publication du «Giornalino della Domenica» (1906-1911). Le journal obtint la collaboration de grands auteurs comme Renato Fucini, Scipio Slataper, Emilio Salgari, Ada Negri, Luigi Capuana et Matilde Serao. Les textes destinés à la jeunesse n'avaient rien de commun avec une démarche scolaire. Ils s'inséraient dans un projet éducatif fondé sur l'acquisition progressive d'une identité culturelle et sociale typique de la bourgeoisie italienne naissante. La langue du «Giornalino» s'éloignait du pédantisme de la rhétorique littéraire. Le seul collaborateur à parler de l'école était Omero Redi (Ermenegildo Pistelli) l'auteur bien connu de *Le pistole d'Omero* qui critiquaient l'organisation scolaire et ses programmes. Bertelli obtint le concours de dessinateurs de talent²⁵.

A partir de 1909, les *Pagine rosa* du journal permit aux jeunes lecteurs de dialoguer avec les auteurs. Grâce à la *Confederazione del girotondo*, Bertelli fit du «Giornalino della Domenica» l'organe d'un Etat fictif auquel les citoyens adhéraient avec enthousiasme parce qu'ils s'y sentaient unis par un idéal com-

²⁵ S. Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 145-177; A. Greco, *Ricordi fotografici giornalineschi. Vamba e la promozione della fotografia ne «Il Giornalino della Domenica*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, pp. 339-373.

mun. Ils entendaient développer ce lien social au sein de la *Confederazione giornalesca dei grilli*. Le journal fut même à l'origine d'une série d'initiatives de mobilisation de la jeunesse bourgeoise italienne. Ainsi, la *Federazione giornalesca* fut une sorte de fête nationale très appréciée des ambassadeurs et des visiteurs étrangers²⁶. En instruisant et en éduquant sans ennuyer, le «Giornalino della Domenica» intéressait le lecteur sans forcer son imagination, divertissait sans vulgarité et entretenait la flamme patriotique sans vaine rhétorique. L'arrêt de sa publication décidée par l'éditeur florentin Bemporad pour des raisons financières (juillet 1911) mit fin à une période où la presse pour enfants s'adressait uniquement aux familles bourgeoises.

Les objectifs du «Corriere dei Piccoli» qui succéda au «Giornalino» étaient très différents. Périodique de masse ouvert à de nouveaux modes narratifs et à de nouvelles technologies importées des Etats-Unis, il s'adressait aux nouvelles générations en alimentant un imaginaire plus conforme à leurs aspirations. La dimension ludique devenait une priorité et le rapide succès du «Corriere dei Piccoli» fut lié à l'arrivée des bandes dessinées, avec ses personnages stylisés, et à l'introduction d'auteurs étrangers comme Kipling, Andersen et Alexandre Dumas. Luigi Bertelli fut l'auteur du *Giornalino di Gian Burrasca* qui parut en feuilleton dans le «Giornalino della Domenica» (1907-1908), puis en livre en 1912. L'ouvrage avait l'ambition de fournir aux nouvelles générations bourgeoises une éducation qui récupérait les valeurs laïques et progressistes des origines du Risorgimento en leur adjoignant un vif sentiment patriotique. Gian Burrasca, garçon turbulent et réfractaire aux traditions, savait se montrer généreux et altruiste; mais il se méfiait des adultes qui étaient comme l'enfer pavés de bonnes intentions. Le talent de l'œuvre humoristique n'est pas de tranquilliser, ni de consoler²⁷. Gian Burrasca offrait le modèle ambigu d'un activisme effréné²⁸. En 1915, Luigi Bertelli publia le fameux livre *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale* qui multipliait les actes héroïques et les exemples d'amour pour la patrie chez des enfants protagonistes de l'épopée risorgimentale. On a beaucoup disserté sur un ouvrage qui, à l'image du *Lemmonio Boreo* d'Ardengo Soffici, se prêtait à des interprétations prémonitoires. Luigi Bertelli resta pourtant dans le domaine de l'éducation en publiant des manuels scolaires et un recueil de nouvelles françaises *Novelle lunghe per i ragazzi che non si contentano* avant de disparaître en 1920.

L'existence de Luigi Bertelli avait commencé dans l'espoir d'une renaissance italienne à l'époque où Florence était la capitale du nouveau Royaume. Toute son œuvre parcourue d'une veine satirique et moralisatrice traduisait les déceptions d'un mazzinien fervent. La corruption et le «transformisme» étaient ses

²⁶ À titre d'exemple, considérez les mots de Paul Hazard sur la «Revue des Deux Mondes», 1918.

²⁷ A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (edd.), «Santa Giovinezza!». Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920), Macerata, alfabetica edizioni, 2008.

²⁸ Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, cit., pp. 244-245.

cibles favorites. Avec quelques concessions au nationalisme, il s'en prit surtout à l'hypocrisie d'une bourgeoisie dépourvue d'idéal. Vamba opposa sa foi dans une enfance encore vierge de toute perversion sociale à un monde des adultes qu'il condamnait sous un verdict implacable. L'auteur conclut sur une note optimiste en insistant sur le caractère éducatif de l'œuvre de Vamba. La formation civique est indispensable à l'affirmation d'une identité nationale; mais tout dépend de ses valeurs morales. Au-delà d'une méthode d'éducation plus adaptée à la société contemporaine, l'historienne constate que Vamba n'a pas dénoncé les vices de l'Italie libérale pour renverser un régime politique, mais pour le redresser moralement. Son œuvre de restauration n'avait rien de révolutionnaire et sa libération de l'enfant ne devait rien à Rousseau.

Luigiaurelio Pomante

Nell'ambito delle ricerche storico-educative condotte nel corso dell'ultimo trentennio, la letteratura per l'infanzia non è più stata unicamente analizzata dal punto di vista formale, narrativo e contenutistico, ma si è via via trasformata in un oggetto privilegiato della riflessione educativa, capace di restituire la profondità e la pragmaticità di alcuni macro-processi che hanno caratterizzato la storia e l'evoluzione politica e culturale del Paese. In particolare, sulla base della recente attenzione dedicata all'educazione civica e al concetto di collettività e di sentimento identitario, il genere della letteratura per l'infanzia è divenuto una delle principali fonti attraverso cui ricostruire in quale misura e con quali modalità l'infanzia e la gioventù siano state coinvolte nel complesso itinerario di formazione delle “nuove” coscienze sociali e dei costumi civili a partire dall'unificazione nazionale, sia nei contesti formali – come quello scolastico –, sia in quelli considerati più informali o para-scolastici²⁹.

²⁹ Tra i principali e più noti lavori condotti su questo filone di studi, vale la pena richiamare a titolo esemplificativo: S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1993; A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, cit.; G. Gabrielli, *Educatori alla guerra. Nazionalizzazione e militarizzazione dell'infanzia nella prima metà del Novecento*, Verona, ombre corte, 2016; A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, eum, 2016; D. Caroli, E. Patrizi (edd.), «Educare alla bellezza la gioventù della nuova Italia». *Scuola, beni culturali e costruzione dell'identità nazionale dall'Unità al secondo dopoguerra*, Milano, FrancoAngeli, 2017; Gecchele, Polenghi, Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit.; Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit.; R. Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018; G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazionale nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019; F. Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da*

All'interno di questa peculiare sfera d'indagine ben si colloca il volume di Sofia Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*³⁰, con cui l'autrice, grazie all'analisi della caleidoscopica esperienza educativa promossa tra fine Ottocento e inizio Novecento dal giornalista e scrittore fiorentino Luigi Bertelli nei confronti delle giovani generazioni borghesi, si propone di esaminare le forme della partecipazione giovanile al processo di nazionalizzazione del Paese e di definire quel caratteristico sentimento nazionale veicolato dai canali ufficiali e ufficiosi dell'epoca, tentando altresì di assolverlo da quell'accusa di "estremismo" ad esso rivolta soprattutto a partire dal secondo dopoguerra³¹.

Gran parte degli intellettuali che animarono il dibattito politico, sociale e culturale di fine XIX secolo, di fatto, furono naturalmente interpreti delle loro radici risorgimentali e dell'adesione ai tradizionali valori di patria e di pubblica utilità; essi appartenevano a quella che fu definita come una «generazione di mezzo», ovvero «quella generazione di passaggio tra chi aveva contribuito direttamente e con 'l'azione' all'unificazione nazionale e chi, invece, avrebbe poi dovuto completare tale processo, portando soprattutto a termine la conquista delle terre irredente. Una generazione quella di *Vamba* che viveva, quindi, sentimenti contrastanti e che si trovava 'costretta' tra il dinamismo del reale e la delusione per i disattesi entusiasmi risorgimentali»³².

Questa folta schiera di «letterati-patrioti», all'inizio del Novecento, decise sostanzialmente di agire sul piano etico e «di farsi promotrice della necessità di riforma della coscienza morale dell'intera società, in particolar modo, attraverso l'esaltazione dell'impegno civile e dello sforzo comunitario delle nuove generazioni, orientate a un autentico cambiamento culturale e sociale e, anzitutto, alla realizzazione di una vera e propria idea di nazione compiutamente italiana»³³. Una trasformazione dunque "interna", per cui oltre a riformare le coscienze era necessario riformulare il rapporto con una classe politica, che agli

amare: paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento, Milano, FrancoAngeli, 2020.

³⁰ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, cit.

³¹ Per una riformulazione critica del concetto di «nazione» si faccia riferimento soprattutto a E.J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismi dal 1780. Programma, mito, realtà*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1991; F. Chabod, *L'idea di nazione*, 8 ed., Roma-Bari, Laterza, 1996 e ai più recenti A.D. Smith, *La nazione. Storia di un'idea*, a cura di A. Campi, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018; M. Viroli, *Per amore della patria. Patriottismo e nazionalismo nella storia*, nuova ed., Roma-Bari, Laterza, 2020.

³² Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, cit., p. 122.

³³ *Ibid.*, pp. 64-65.

occhi degli intellettuali e dell'opinione pubblica appariva ormai irrimediabilmente inadeguata e incapace di «fare gli italiani»³⁴.

Di fatto, come argomenta Montecchiani, il dibattito politico di inizio secolo fu «profondamente influenzato da quello filosofico e letterario, specie in merito al problema nazionale e al dovere di costruire delle coscienze *realmente* italiane, ma forse per la prima volta rispetto al passato, tale esigenza venne esplicitamente connessa all'educazione delle nuove generazioni. Anzi, grazie anche a quell'evoluzione gnoseologica subita dalla concezione di infanzia e adolescenza nel corso del XX secolo, esse furono considerate come la chiave di volta per la conversione nazionale del Paese»³⁵.

In tal senso, secondo l'autrice, Bertelli rappresentò un autentico esempio di questo sforzo e impegno civile, politico e culturale. Egli, seppur discostatosi dall'irriverente forma della satira giornalistica, che animò la prima parte della sua carriera, riuscì a individuare nella letteratura e nella stampa periodica per l'infanzia un fertile terreno su cui far crescere e maturare i rinnovati ideali comunitari e patriottici. Nel concreto, *Vamba* mise a punto un vero e proprio progetto di educazione etico-civile delle giovani generazioni borghesi, basato non solo sulla tradizione mazziniana e risorgimentale, ma soprattutto sulla dinamica partecipazione dell'infanzia a iniziative di carattere sociale, sul sentimento di associazionismo e mutuo sostegno, nonché sul valore della democrazia e sulle reali potenzialità e virtù infantili.

Per la costruzione di questo progetto, oltre alla sincerità, a un linguaggio semplice ma mai banale e a una inconfondibile *vis* comica, Bertelli si servì anzitutto della descrizione del *pantheon* dei padri della patria, che rappresentavano un mirabile e fondamentale esempio per le nuove generazioni, così come della sua capacità di ascolto e di compartecipazione empatica ai turbamenti del giovane pubblico; *Vamba* fu per i suoi lettori una sorta di «confidente ideale», abile ad assecondare gusti, esigenze e inclinazioni dell'infanzia dell'epoca.

Questo intento socialmente e moralmente pedagogico della produzione di Bertelli venne esplicato in maniera efficace attraverso diverse esperienze letterarie, tra cui Sofia Montecchiani pone a buon diritto in luce quella del noto periodico «Il Giornalino della Domenica», fondato nel 1906 e caratterizzato da una quanto mai tortuosa storia editoriale³⁶, e quelle dei libri di storia civile, a

³⁴ Sul rapporto tra intellettuali, classe politica e processo di costruzione dell'identità nazionale italiana si veda, in particolare, l'importante lavoro di G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.

³⁵ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale*. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra, cit., p. 70.

³⁶ Nell'ambito delle ricerche sulla stampa periodica per l'infanzia e la gioventù l'*unicum* letterario rappresentato dal Giornalino è stato di certo oggetto di significative analisi; tra esse meritano di essere richiamate quelle di: L. Nissim Rossi (ed.), *Le grandi firme del «Giornalino della Domenica»*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1959; Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, cit.; P. Pallottino (ed.), *L'irripetibile stagione de «Il giornalino della domenica»*, Bologna, Bononia University press,

lungo considerati come una sorta di produzione parallela o secondaria, pur se declinata sul medesimo intento deontologico.

In funzione dell'«apostolato civile» che animava l'autore fiorentino, questa tipologia di opere antologiche fu diffusa e utilizzata sia nel contesto scolastico sia in quello extra-scolastico; nella prima metà del Novecento, infatti, i libri di storia patria non solo vennero «maggiormente utilizzati grazie all'ampliamento della base di accesso culturale e a una progressiva diffusione dell'alfabetizzazione primaria», ma furono «altresì posti in rilievo dagli organi ministeriali tramite un rinnovamento della politica scolastica e l'emanazione di aggiornati piani di studio»³⁷.

Con l'intento di valorizzare questa produzione di matrice civile, l'autrice dedica l'ultima parte del suo lavoro proprio alla contestualizzazione e alla rassegna delle principali opere editate da *Vamba* in tale ambito e uscite prevalentemente all'indomani della forzata interruzione delle pubblicazioni del *Giornalino*, tra cui si annoverano *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale* del 1915, *Un secolo di storia italiana (1815-1918)*, pubblicato da Bemporad nel 1919, o altri significativi testi usciti però postumi, come *O patria mia!*, edito in tre volumi tra il 1922 e il 1924, e i due volumi pubblicati da Bemporad nel 1927 *Italia! Italia!* e *Santa Giovinezza*. Attraverso l'analisi di questa tipologia di produzione, emerge ancor più chiaramente l'importanza e la profondità morale delle opere di Bertelli, che costituiscono un caposaldo della tradizione culturale nazionale, e che nel corso del XX secolo hanno di certo rappresentato un proficuo strumento per la promozione della mobilitazione e dell'associazionismo giovanile.

L'esperienza di *Vamba* costituisce un valido tramite per evidenziare l'estrema attualità della «questione civile», con cui Montecchiani cerca di porre in risalto la significatività e l'imprescindibilità dello studio di quella che definisce la «biologia morale» del Paese, che dovrebbe auspicare non solo un potenziamento dell'educazione civica, ma anche una «nuova forma di educazione alla cittadinanza, interessata a recuperare la storia dei valori tradizionalmente na-

2008; Ascenzi, Di Felice, Tumino (edd.), «Santa Giovinezza!». Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920), cit.; Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, cit.; R. Andreassi, *The Correspondence (Corrispondenza) of «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911): a training ground for the development of civic education and national sentiment in Italian youths*, «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 405-423; S. Barsotti, *Vamba e «La grandezza dei piccoli»: «Il giornalino della domenica» (1906-1911)*, Roma, Anicia, 2020; A. Greco, *Sul progetto educativo di Vamba: l'infanzia «giornalinesca» e la genialità*, «l'Artista. Critica delle arti in Toscana», vol. II, 2020, pp. 12-35.

³⁷ Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, cit., p. 143.

zionali e a riflettere sulle rinnovate modalità del vivere civile e dell'essere cittadini», poiché solo quando si avrà piena conoscenza e consapevolezza della propria identità, sarà possibile assumere una prospettiva culturale, morale e civile «davvero internazionale»³⁸, e costruire così una comunità *realmente* globale.

³⁸ *Ibid.*, p. 154.

Forum / Discussioni

José María Hernández Díaz, un educador con historia

Eva García Redondo
Department of Theory and History of
Education
University of Salamanca (Spain)
evagr@usal.es

José María Hernández Díaz, an educator with a history

ABSTRACT: This paper would like to be a tribute to professor José María Hernández Díaz's work, who has been one of the main characters of the dissemination of the history of education across the seas. During his long and complex career, he has received national and international recognition for his hard research work, and he has become one of the protagonists of the Pedagogy of the XX-XXI centuries. As a supporter of science, he works with rigor and harmony, and in his contributions he has always maintained an evident and demonstrable seriousness, an identity that, as he himself stated, is the essence of the historians.

EET/TEE KEYWORDS: José María Hernández Díaz; History of education; Pedagogy; Research; Spain; XX-XXI Centuries.

En tiempos inciertos, en los que la política se cuestiona mientras la sociedad se ahoga, la historia se perfila como un oasis posibilitador del conocimiento y la comprensión del mundo actual que nos rodea. Y no solo eso, sino que además ofrece una magnífica y valiosa proyección del futuro.

En todas y cada una de nuestras intervenciones públicas, sea en las aulas, sea en los atriles, hemos intentado, como otros¹, poner de manifiesto el valor de la historia como campo disciplinar de conocimiento, indispensable para el juicio, análisis y crítica de algunas Ciencias. No en vano, en los programas universitarios más depurados y actuales de un vasto conjunto de instituciones in-

¹ A. Viñao, *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 21-42. T. Rego, *O campo disciplinar da história das ideias: procedimentos e métodos de investigação*, «Locus: Revista de historia», vol. 23, n. 1, 2017, pp. 11-32.

ternacionales de Enseñanza Superior, la historia se incorpora, a distintos niveles y con variada complejidad, como ese acontecer fundamental en el trascurso y trayectoria de una especialidad profesional. La reflexión y la crítica son, en este sentido que apuntamos, las estrategias que más y mejor promueven la historia, al tiempo que aquellas que, de manera más profunda y compleja, responden a las preguntas pasadas, presentes y futuras.

Habida cuenta de lo anterior, desde la Pedagogía, han sido innumerables las ocasiones en las que distintos colegas² han manifestado el valor, sentido y compromiso de la historiografía aplicada al caso educativo. Es el caso, por ejemplo, de Nóvoa³, para quien la reflexión sobre la historia se presenta como exigencia vital, endogámica y primitiva para cultivar la Educación. Solo interrogando a la Historia de la Educación, como ciencia compleja que requiere de la comprensión social, educativa e histórica⁴ de los contextos, protagonistas y circunstancias, alcanzaremos una respuesta, no menos complicada, encaminada al reconocimiento, en términos de valor, de la labor pedagógica y humana de los profesionales que la practican. El hecho de observarla como ciencia histórica, a la par que pedagógica, permite la combinación de aspectos metodológicos con otros de corte más metacognitivo contribuyendo, con ello, a la creación y recreación del quehacer diario de un historiador de la educación que pretenda, con su acción, enseñar al tiempo que aprender⁵. Este modo de enfrentarse a la mencionada disciplina educativa requiere, en palabras de Freire, «repensar lo pensado», recurriendo al análisis de

la historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo, de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, de rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados⁶.

² M. de Moraes, *A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar: a constituição de um campo disciplinar*, Rio de Janeiro, FGV editora, 2013; B. Arteaga, S. Camargo, *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria*, «Revista Tempo e Argumento», vol. 6, n. 13, 2014, pp. 110-140.

³ A. Nóvoa, *Educación 2021: para una historia del futuro*, «Revista iberoamericana de educación», vol. 49, enero-abril 2009, pp. 181-199.

⁴ P. Álvarez, *Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios*, «eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado», n. 14, 2017, pp. 252-266.

⁵ I. Bellati, *La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros*, Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, De la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica (Director: Joaquim Prats Cuevas) Barcelona, Universitat de Barcelona, a.a. 2017-2018.

⁶ J. Berrio, *Metodología docente de la Historia de la Educación*, «Revista de Ciencias de la Educación», n. 157, 1994, pp. 73-74.

Aun asumiendo completamente la anterior afirmación, somos plenamente conscientes de que el conocimiento histórico-pedagógico no incluye una autoridad inequívoca para pronosticar el futuro. Esto explica, entre otras cuestiones, la justificación constante a la que la Historia de la Educación está sometida, a la par que supeditada⁷, pues «lejos de ofrecer recetas inmediatas válidas para solucionar problemas educativos del presente, nos aporta reflexión y complejidad para que quien deba intervenir como agente educativo tenga recursos suficientes extraídos del pasado para ofrecer respuestas propias y originales en la actualidad»⁸.

Esto no es excepcional de esta disciplina, aunque sí característico. Son múltiples las ciencias que requieren que un replanteamiento continuo y constante, fruto de su propia construcción y evolución. En palabras de Viñao⁹, un mirar y remirar en el espejo las finalidades, de encontrar sentido, de definir sus objetos de estudio y de matizar el contenido, al tiempo que alcanzar una justificación, coherente y constante, vinculada a su existencia y/o permanencia en un marco permeable a los vaivenes políticos, sociales, culturales y económicos que, a la sazón, vienen a definir las trayectorias de las sociedades postmodernas actuales¹⁰.

Crear una mente histórica, es decir, un pensamiento actual que enfrente la realidad desde una perspectiva compleja de uso la razón, asentada en los hechos y resultados pasados, es esencial para dar con la compleja fórmula de comprensión de las comunidades globales de hoy en día¹¹. La historia, descrita como «aquello que una época encuentra de interés en otra»¹², nos revela que el pasado no es cómo lo interpretamos desde el presente porque la lectura que hacemos hoy del ayer y del futuro está sometida, inequívocamente, a la historia conocida, es decir, a esa memoria histórica a la que aludíamos recientemente¹³. En este sentido, se torna completamente cierta aquella popular frase que enuncia: «la única lección de la historia es precisamente que no ofrece ninguna lección». Ojalá el hecho de saber de ella nos garantizase no incurrir en errores o

⁷ Th.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

⁸ J.M. Hernández, *Ultima Lectio. La fortuna de enseñar Historia de la Educación*, en E. García, L. Vega (coords.), *Liber Amicorum: Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2022, pp. 25-34.

⁹ Viñao, *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, cit.

¹⁰ Hernández, *Ultima Lectio. La fortuna de enseñar Historia de la Educación*, cit.

¹¹ A. Santiesteban, N. González, J. Pagés, *Una investigación sobre la formación del pensamiento científico*, en R.M. Ávila, M.P. Rivero, P.L. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el católico, 2010, pp. 115-128.

¹² R. Aldrich, *Discipline, practice and policy: A Personal View of History of Education*, en K. Salimova, V. Johanningmeier (edd.), *Why Should we Teach History of Education?*, Moscú, The Library or International Academy of Self-Improvement, 1993, p. 151.

¹³ B. Simon, *The history of education: its importance for understanding*, en Salimova, Johanningmeier (edd.), *Why should we teach History of Education?*, cit., pp. 13-30.

disponer de estrategias suficientes para solventar problemas y tomar decisiones, sin embargo, enfrentar la vida en estas nuevas sociedades del conocimiento, así como las complejas relaciones sociales que tienen lugar en las mismas, exige de algo más que una superficial noción de la historia. Como defienden Depaepe y Simon¹⁴, los hechos, por sí mismos, no añaden nada, sino que es su estudio y comprensión lo que determina la construcción de la razón e interpretación histórica.

En el caso educativo, la complejidad se manifiesta determinante y es ahí donde entra, con singularidad y necesidad, la tarea del historiador de la educación. Esta, muchas veces devaluada y ninguneada, incluso por colegas de otras disciplinas pedagógicas – pensemos, por desconocimiento de su valor –, ofrece, a la construcción del caso educativo, el quehacer artesanal que, según Bloch¹⁵, radica, en esencia, en la búsqueda constante y firme de fuentes, fuentes de las que, obligadamente, hay que alejarse para valorar su complejidad y percibir el mensaje que pretenden transmitir. Estamos seguros que «explorar historiografías [...] que tienden a ser silenciadas y de este modo desafiar la ortodoxia predominante en el campo»¹⁶, aun siendo complicado e, incluso, peligroso, contribuye a la tarea artesanal que refiere todo historiador de la educación en tanto que participar, con su acción, de un permanente sueño atento. Junto a este perfil artesanal, conjuga uno no menos importante, el de técnico. Este añade complejidad por el imprescindible nexo teoría – práctica, al tiempo que objetiva la capacidad inusual que, fruto del esfuerzo intelectual, asume el historiador de la educación, entendiendo la crítica como parte ineludible de su función¹⁷. Ambas vertientes, la artesanal y la técnica, dan como resultado un perfil competencial elevado, ajustado y preparado para la gestión del conocimiento histórico-pedagógico¹⁸ en el siglo XXI.

Como venimos poniendo de manifiesto, la compleja labor de estudio de la realidad educativa que sume este investigador educativo, en tanto que artesanal y técnica, requiere, por añadidura, de gestar un ser intelectual y humano excepcional. El amplio conjunto de competencias exigidas¹⁹, para hacer de la disciplina histórico-educativa un auténtico paradigma facilitador de la comprensión

¹⁴ M. Depaepe, F. Simon, *Sources in the making of histories of education: proofs, arguments and other reasonings from the historian's workplace*, en P. Smeyers, M. Depaepe (edd.), *Educational research: Proofs, arguments, and other reasonings*, Dordrecht, Springer, 2009, Vol. 4.

¹⁵ M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, París, Armand Collin, 1998.

¹⁶ Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, cit., p. 9.

¹⁷ J.M. Rozada, *Historiadores de la educación y educadores con historia*, «Con – Ciencia Social», segunda época, n. 3, 2020, pp. 213-224.

¹⁸ A. Pavié, *Formación docente hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*, «Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado», vol. 14, n. 1, 2011, pp. 67-80.

¹⁹ V. Guichot, *Historia de la educación: pasado, presente y perspectivas futuras*, «Historia de la Educación. Anuario», n. 8, 2007, pp. 39-77.

pedagógica, nos atrevemos a calificarlo de incalculable. Afortunadamente, algunos eruditos, reconocidos internacionalmente por su capacidad investigadora, han contribuido no solo a la expansión del oficio de historiador de la educación²⁰, sino que han allanado el camino a los jóvenes pesquisadores que los han idealizado como referencias supremas y soberanas. De algunos de estos tótems pedagógicos encontramos trazos, de otros, auténticos tratados. La singularidad y naturaleza de la Historia de la Educación²¹ e incluso, y si se nos permite, la injusticia de la que, en alguna ocasión, hemos participado, ha tendido a otorgar más reconocimiento, dar más espacio, a unos que a otros. La historia, sabemos, es ingrata y no lo iba a ser menos en el caso de la Educación. Sin embargo, no es momento, ni lugar, para hacer una crítica al silencio que, por parte de la comunidad científica, se ha dado a la vida y obra de algunos referentes del campo; tampoco, para cuestionar el espacio preferente y, en la mayoría de los casos, justo, que, a otros, se les ha otorgado. Decíamos, no es momento, ni lugar dado que de ello ya se han encargado algunos²², con gran acierto, sin embargo, aprovechamos la coyuntura que se nos ofrece en este momento para poner en valor a una de las figuras que más ha contribuido a la historiografía de la educación del último medio siglo en España, Europa, Iberoamérica y África.

Si bien es verdad que Don José María Hernández Díaz, Profesor Catedrático de la Universidad de Salamanca (España) que ha participado, ejemplarmente, en la difusión de la Historia de la Educación allende los mares, no precisa de este humilde homenaje que, necesariamente, queda opacado, entre otros, por los reconocimientos nacionales e internacionales que ha recibido a lo largo de su larga y compleja trayectoria profesional²³, creemos de ley brindarles, a las generaciones más jóvenes, un documento que refiera la contribución impagable que, de manera generosa y sacrificada, ha regalado este protagonista a la Pedagogía de los siglos XX y XXI. Es, por lo tanto, más que un agasajo al protagonista, que ojalá también llegue a ser, un acto de justicia pedagógica. Esperamos que compartir la trayectoria de este ejemplar maestro reporte un descubrimiento excepcional a los miembros más jóvenes de la comunidad científica de historiadores de la educación, quienes, necesariamente, han de saber de a quién, por fortuna, como suceden los mejores aprendizajes, hemos tenido y tenemos el lujo de disfrutar. También, cómo no, que este trabajo sirva para la difusión y el recuerdo entre aquellos que, aun siendo coetáneos de este educador con historia,

²⁰ J. Romero, *Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa*, «XXI. Revista de Educación», n. 7, 2005, pp. 211-223.

²¹ M. Depaepe, *Some statements about the nature of the History of Education*, en Salimova, Johanningmeier (edd.), *Why should we teach History of Education?*, cit., pp. 31-36.

²² J.M. Hernández (coord.), *Cien Años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla, 2010.

²³ Sin ánimo de exhaustividad, recordemos, por ejemplo, el premio María de Maeztu a la excelencia investigadora, el Cossío de Educación, por su trayectoria investigadora o el reciente Honoris Causa por la Universidad del Meta (Colombia).

se ven referidos o identificados, explícita o implícitamente, en este relato de vida académica y obra científica difícilmente equiparable.

Sería ingenuo pensar que es posible rescatar, en unas breves páginas, la trayectoria, la ciencia y el talento que el Profesor Hernández Díaz ha cultivado durante cerca de 50 años. No menos inocente sería creer que esta obra que se presenta aquí es fruto de la exhaustividad elevada a la máxima potencia. No. Este artículo propone un acercamiento intelectual, pero también personal y social, a la trayectoria de un artesano de la educación²⁴, de un profesor universitario con vocación y acción pedagógica, de un investigador incansable y, cómo no, de un educador esencial, desde una perspectiva retrospectiva.

José María Hernández Díaz nace, a principios de la década de los 50, en la ciudad ducal de Béjar (Salamanca, España) donde tiene sus primeras experiencias educativas, familiares y escolares. La complejidad del tiempo queda manifestada en esa «escuela franquista», bejarana y rural, de mediados del siglo XX, que José María frecuenta y, posteriormente, analiza, estudia y compara²⁵. Tras un bachiller no menos exitoso, cumple la edad, y los requisitos académicos, para embarcarse en estudios superiores universitarios. La Universidad de Salamanca, *alma mater* de un vasto conjunto de universidades europeas e hispanoamericanas, es elegida por un joven decidido a emprender una carrera pedagógica de alto nivel. El conformismo no tiene lugar, desde el principio, entre sus aspiraciones, que tienden a ser mucho más elevadas que las de la mayoría de sus compañeros de Licenciatura. Alcanzar su sueño juvenil, como el mismo nos ha confesado en varias ocasiones, pasaba por ir conociendo el territorio y perfilando su trayectoria, trayectoria tallada a cincel, con detalle y esmero, con esfuerzo y voluntad, con mano derecha y honestidad. Y así sucede. En plena Transición Democrática, tras casi 40 años de dictadura franquista, un titulado y formado pedagogo ingresa como miembro del, por entonces, Departamento de Historia de la Educación de la mencionada universidad. Corre 1976 y méritos propios le llevan a ocupar una plaza de Profesor Ayudante. Probablemente, la impronta que deja el hecho de haberse disputado un hueco en una Universidad de Transición, muy distinta a la actual, es óbice para centrar su atención investigadora, años más tarde, en la mencionada etapa de la historia de España²⁶.

²⁴ A. Viñao, *El historiador como artesano: Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual*, en E. Candeias, *Actas del V Encontro Ibérico de História da Educação: renovação pedagógica*, Castelo Branco, Alma Azul, 2005, pp. 435-461.

²⁵ J.M. Hernández, *A escola rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951)*, «Revista Lusófona de Educação», n. 12, 2008, pp. 65-78.

²⁶ Id., *La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)*, «Educatió i Història: Revista d'Història de l'Educació», n. 18, 2011, pp. 81-105; Id., *Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)*, «Revista Interuniversitaria. Historia de la educación», n. 37, 2018, pp. 257-284; Id., *Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1989)*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 20, 2014, pp. 135-158.

Siendo así, su sueño comienza a fraguarse y, en menos de 20 años, consigue alcanzar, primero, la Titularidad, convirtiéndose así en funcionario público del Estado, y, después, la Cátedra Universitaria (1985 y 1994, respectivamente), ocupando la categoría más elevada del escalafón profesional del profesorado universitario. José María se convierte, entonces y por méritos propios, en uno de los catedráticos de la universidad española más jóvenes, circunstancia que lejos de frenar o cohibir su práctica, se convierten en alicientes aprovechados y aplicados magistralmente en su práctica. Su cercanía y proximidad con sus colegas y estudiantes es una de las enseñanzas de su pedagogía que se completa por la autoridad de sus argumentos, conocimientos y estrategias didácticas. Buena cuenta de ello, pueden dar sus alumnos y compañeros, pasados y presentes, entre los cuales nos encontramos.

Dejando a un lado la pulida trayectoria “oficial” del protagonista, nuestro interés se centra, ahora, en conocer los fundamentos que han anclado la pedagogía de este maestro de maestros. Para ello, nos apoyamos en el recuerdo y énfasis de la obra de este educador con visos universales, paradigma de la erudición, de la prudencia, del pensamiento científico, de la cordura, de la sensibilidad y de la justicia. No descubrimos nada nuevo al afirmar que su nombre está unido, inequívocamente, a los avances científicos en los campos de la Historia de la Educación, de la Política Educativa y de la Educación Comparada, tanto desde perspectivas locales, como propiamente globales. José María es, sin lugar a duda, perito de los estudios histórico-educativos no solo por cuanto enseña del pasado con los mismos, sino por la oportunidad que, con su lectura, reporta a la construcción de nuevas fórmulas de comprensión del fenómeno educativo actual. Recrea, en esencia, la exigencia histórica de demostrar el poder del pasado en la comprensión del presente y la proyección del futuro a través de la «hermenéutica de los procesos individuales y colectivos»²⁷.

Ser historiador hoy reconoce un oficio de curiosidad y pasión por lo que sucedió en un pasado, más o menos cercano, en tanto que necesidad por dar, y darse a sí mismo, respuestas sobre aquellas preguntas que siempre estuvieron en el aire y que copan una preocupación personal y social que debe de ser satisfecha²⁸. Como valedor y defensor de la Ciencia, el Profesor José María trabaja con rigurosidad, armonía y perspicacia. En todas y cada una de sus obras – más de 300, se dice pronto²⁹ – mantiene una evidente y demostrable seriedad, propia de la identidad de quienes practican el estudio de la historia, identidad que, como él mismo ha enunciado en algún momento, es la esencia, *per se*, del historiador³⁰. Sus fundamentos, mayoritariamente en perspectiva

²⁷ Id., *Ultima Lectio. La fortuna de enseñar Historia de la Educación*, cit., p. 25.

²⁸ S. Juliá, *Elogio de historia en tiempo de memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2011.

²⁹ Una minuciosa selección bibliográfica de sus trabajos puede ser encontrada en el reciente libro homenaje al Profesor Hernández Díaz. García, Vega (coords.), *Liber Amicorum. Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz*, cit.

³⁰ J.M. Hernández, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde*

histórico-comparada, junto al uso magnífico de recursos, variados y fieles, y, por añadidura, sus explicaciones, siempre diestras y certeras, demuestran un manejo no solo de la prosa sino del método que, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos, llega a ser casi una obsesión para este ilustre profesor. Como bien se encarga de recordarnos³¹, el procedimiento científico es, sin duda alguna, uno de los principales valores a la hora de hacer historiografía puesto que, aplicar el peso adecuado a cada una de las fases de la investigación histórico-pedagógica (heurística, descriptiva y discriminatoria, hermenéutica, explicativa y expositiva) requiere, implícitamente, del manejo, comprensión e interpretación de diversas y adecuadas fuentes de información³², y garantiza, al tiempo, el éxito pesquisador. En el caso del profesor bejarano, el cultivo del método histórico aplicado a la educación³³ ha sido el basamento sobre el que ha sustentado, no solo su propia trayectoria investigadora, sino su docencia, sea dicho de paso, siempre exquisita, impecable y lúcida. Siendo así, ha llegado a afirmar que el éxito educativo del alumnado depende de haber contado en el acompañamiento con buenos docentes³⁴, docentes que, por esencia, deben de ser investigadores.

La transferencia del conocimiento científico, de la ciencia y de la investigación a su práctica docente ha sido natural e imprescindible porque José María es, como pocos, un «pedagogo de aprovechamiento». Nos referimos a que siempre ha revertido, ha devuelto a las aulas, generosa y convenientemente, todo aquello que la investigación le presta porque, como él mismo nos ha confesado, su gozo es la enseñanza y lo que de ella aprende. Es, en este sentido que venimos aludiendo, una figura que denota una extremada munificencia y sostenibilidad.

La tarea artesanal, a la que en el inicio nos referíamos, en conjunción con la Ciencia, cobra ahora expresión manifiesta en el retrato entusiasta del Profesor Hernández Díaz. Consciente y comprometido con su labor pública, en el sentido más amplio del término, ha acuñado su propia manera de hacer Historia

la Europa mediterránea e Iberoamérica, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.

³¹ Id., *Ultima Lectio. La fortuna de enseñar Historia de la Educación*, cit.

³² Entre sus favoritas las referidas a prensa pedagógica, a estadísticas ministeriales y, propiamente, las bibliográficas y de archivo.

³³ J. Ruiz, *Metodología docente de la Historia de la Educación*, «Revista de Ciencias de la Educación», n. 157, 1994, pp. 73-74.

³⁴ Son de especial interés las intervenciones que el Profesor Hernández Díaz ofrece a la prensa, tanto especializada como generalista, sin embargo, son especialmente destacables aquellas que nos ha regalado a través del Ensino Magazine, publicación de divulgación pedagógica en donde ha ocupado un espacio, denominado «a página de educação» como colaborador habitual durante más de una década. En su página, José María ha hecho públicas, regularmente, sus reflexiones, propuestas y pensamientos más personales en relación a lo que debe ser la Universidad. Es, en alguno de estos artículos, donde ha manifestado, de manera ferviente y tajante, esa responsabilidad docente respecto a la formación del alumnado en el seno universitario. En la actualidad, tenemos la fortuna de ver compiladas esas reflexiones de prensa pedagógica de divulgación en una reciente publicación: J.M. Hernández, *Ensayos mínimos sobre la Universidad deseada*, Castelo Branco, RVJ editores, 2021.

de la Educación, imprimiendo su sello personal y alejándose, incluso cuando no ha resultado fácil, de convencionalismos, modas e intereses ajenos al propio avance científico. Ha forjado su senda y trazado su camino, no sin dificultades, desencuentros y discrepancias, si bien, hoy podemos afirmar que el Maestro ha superado los límites impuestos por la Comunidad Científica, siempre dentro del respeto y reconocimiento a la misma, haciendo de su investigación una propuesta muy personal, original, cercana, comparada y aplicada. Haciendo caso omiso a las cortapisas, y rigiéndose solo – que no es poco – por su amplio sentido de la moralidad, reconocemos su valentía por ser pionero en ofrecer voz pedagógica a ciertas comunidades, territorios, instituciones y protagonistas silenciados por la Historia. En este sentido, destacamos su interés investigador, impagable y constante, focalizado en colectivos discriminados o vulnerables, como el de las mujeres o los ubicados en el medio rural, por mencionar solo un par de ellos, demostrando que ninguna historia es pequeña, ni trivial, ni nimia. Ejemplo de ello, son, entre otros muchos, los reconocidísimos artículos dedicados a Alice Pestana³⁵ y a la escuela rural española del siglo XX³⁶.

Si hay algo valioso que el Maestro nos ha enseñado a sus discípulos es que la Historia de la Educación es siempre poderosa si somos capaces de descubrirla, de mostrarla, de compartirla y de ofrecerla, generosamente, para seguir construyendo. La historia para el Profesor está en constante reformulación, reedición y remodelación. Los nuevos descubrimientos investigadores marcan el ritmo de la historia y cómo no, su avance. Es, por ello, por lo que, en su tarea investigadora, a la labor documental inherente, siempre le ha acompañado el trabajo de campo. La tradición, los ritos, las costumbres y las personas han sido claves para construir una visión pedagógica del pasado bastante fiel. El ajuar etnográfico de los pueblos, de las comunidades y de los colectivos, de sus formas y haceres, así como el acercamiento a las realidades objetivas y no mediadas, han facilitado, como él mismo ha reconocido en alguna declaración a la prensa, el hecho de ofrecer relatos ajustados, completos y complejos, sobre los contextos de acción pedagógica, esencialmente referidos a la escuela española contemporánea³⁷, aunque no solo.

Asimismo, ha trasladado el valor e importancia del estudio científico a aquel que requiere la docencia en la Universidad, fundiendo la tarea del magisterio y la de la indagación³⁸ con una soldadura indeleble. La transmisión de su incal-

³⁵ Id., *Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza*, «Revista interuniversitaria. Historia de la Educación», n. 31, 2012, pp. 257-273.

³⁶ Id., *La escuela rural en la España del siglo XX*, «Revista de Educación», n. extraordinario, 2020, pp. 113-136.

³⁷ Id., *Etnografía e historia material de la escuela*, en J.M. Hernández, A. Escolano (coords.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y la educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 225-246.

³⁸ J.M. Hernández, *¿Qué Universidad para el siglo XXI?*, «Revista lusófona de educação», n. 52, 2021, pp. 133-152.

culable conocimiento en las aulas recuerda al modelo medieval de los gremios, salvando las lógicas distancias. Gracias a su metodología, cuidada y rigurosa, somos muchas las generaciones de investigadores en Historia de la Educación que hoy, como “oficiales” o “aprendices”, anhelamos seguir la estela de nuestro maestro, estela, hemos de confesar, demasiado alífera para poder alcanzarla. El ejercicio de una trayectoria docente brillante al cobijo de su investigación ha sido, sin duda, crucial a la hora de despertar vocaciones pedagógicas y, propiamente y de manera más avanzada, concluyente en la formación de los nuevos historiadores de la educación. Entre ellos, destacan algunos de sus pupilos quienes, gracias a las enseñanzas que tuvieron lugar en el Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca, Helmántica Paideia. Memoria y Proyecto de la Educación, vienen desarrollando una tarea historiográfica asentada, como indica su documento de constitución, en un «trabajo responsable y libertad de ciencia, reflexión, crítica y pensamiento, comunicación y colaboración, mérito y solidaridad en los esfuerzos, [...] el uso de la palabra, de la razón y de la inteligencia como vías de la ciencia». Estos valores que se atribuyen al Grupo son, como venimos poniendo de manifiesto, aquellos que definen a su ideador. Tomando prestadas las palabras del bienquerido y admirado Miguel de Unamuno, la forma de hacer Pedagogía del Profesor José María, viene a oponerse a esa avaricia intelectual que presentan aquellos que, sabiendo algo, no lo comparten. Docendo discimus.

De lo avanzado hasta el momento, pudiera quedar la sensación de que los contextos que han focalizado el interés investigador de nuestro protagonista se concentran en España. Nada más lejos de nuestra intención y de la realidad dejar esa esa percepción que, además de incorrecta, sería injusta. Qué sería de la Historia de la Educación en Hispanoamérica sin las generosas aportaciones del Profesor Hernández Díaz³⁹. A las decenas de doctorandos orientados, se unen, por un lado, no menos obras dedicadas al estudio de las acciones pedagógicas en y desde América del Sur. Entre ellas, una de reciente publicación, que, magistralmente, coordina discursos en relación al caso de su Universidad⁴⁰, la iberoamericana. Por otro, las ya internacionalmente conocidas *Conversaciones Pedagógicas de Salamanca* que, de manera regular y gracias al empeño de su iniciador, se vienen celebrando en la capital salmantina, acogiendo, hasta la fecha y desde hace casi dos décadas, a más de un millar de investigadores. Entre ellos, es especialmente significativa la nómina de colegas, investigadores y estudiantes que acuden desde diversos contextos latinoamericanos y a quienes se les

³⁹ Id., *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2012; Id. (coord.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, cit.; Id., *Presentación: Nota sobre la modernización educativa en la historia de Iberoamérica*, «Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación», n. 36, 2018, pp. 27-29.

⁴⁰ Id. (coord.), *La universidad en Iberoamérica. Estudios históricos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2022.

ofrece la oportunidad, en muchos casos siendo la primera, no solo de dar a conocer su trabajo, sino de publicar sus estudios en España⁴¹. Finalmente, hemos de reseñar sus no menos numerosos viajes a Colombia, Chile, Brasil, Argentina, Méjico, Ecuador... donde, habitualmente, es requerido, como referente mundial de la historia de la educación, para compartir su excelso conocimiento, sea en congresos o cursos de Doctorado, sea en conferencias plenarias.

Entendemos, además, que el empeño de José María por transmitir un conocimiento científico profundo que tenga reflejo en la práctica diaria de aula ha trascendido fronteras, lenguas y culturas. Incluso, ha superado los entornos exclusivos de la investigación básica universitaria, avanzando hacia aquellos vinculados a la práctica pedagógica en otras etapas del sistema. Su idea de alcanzar la excelencia entre los profesionales con menos oportunidades políticas, económicas y culturales se ha propagado a través, por ejemplo, del Curso *Directores de excelencia de centros educacionales* que, en los inicios del presente siglo, el Profesor dirigió, como en todo lo que se embarca, meritoriamente. Gracias al convenio entre el Ministerio de Educación de Chile y la Universidad de Salamanca, cientos de directivos escolares del país latinoamericano tuvieron la impagable oportunidad de disfrutar de Salamanca, de su Universidad y de su profesorado, así como de observar, a través de todo ello, una puerta abierta a la educación europea. Porque Europa también tiene mucho que agradecer al Profesor Hernández y no solo como mediador entre esta y América del Sur.

Como declarado humanista, defensor de una pedagogía europea, social y cosmopolita, y arraigado a una paideia que, lejos de anclarse, vuelve la vista hacia los nuevos paradigmas emergentes, ha promovido variadas “misiones pedagógicas” que le han permitido ir cumpliendo experiencias y añadiendo conocimientos con protagonistas en y de todos los puntos cardinales del planeta. A sus mencionadas “visitas escolares” a Latinoamérica, se añaden las que han tenido lugar por el viejo continente. Siempre solicitado, y él solícito, ha acudido en múltiples ocasiones, y con diversas excusas, a centros de Enseñanza Superior radicados en Bélgica, Países Bajos, Francia, Italia, Alemania y, cómo no, su admirado Portugal, país con el que más lazos académicos, y más estrechos, ha creado y mantenido a lo largo de estas cinco décadas de vida académica. No en vano, entre su amplia nómina de colegas reconocemos, sin ánimo de ser excluyentes, a Antonella Cagnolati, Willem Frijhoff, Marc Depaepe o António Gomes, entre otras primeras figuras de la historiografía internacional, con quienes el ilustre Profesor ha compartido espacios de reflexión, de encuentro intelectual y de amistad.

⁴¹ Muestra de esta generosidad, son los diversos tomos publicados que, por edición, acogen las aportaciones científicas de doctorandos y doctores de una amplia nómina de países iberoamericanos, europeos e, incluso aunque en menor medida, africanos.

La distancia para él nunca ha sido un problema ni físico ni intelectual. A la aventura que siempre supone “saltar el charco”, se unen sus no menos apasionantes experiencias en África. Desde hace algo más de dos décadas, concretamente, desde 1999, el continente vecino se ha visto honrado con su magisterio y su experticia investigadora. Como él ha reconocido, en público y en privado, esta experiencia, en sí misma, es una recompensa que va más allá de lo propiamente académico ahondando en lo estrictamente personal⁴². La naturalidad, la humanidad, la generosidad y el excelso apego a la tradición, los valores y la cultura son elementos latentes en las formas sociales y, cómo no, pedagógicas del África visitada. Gracias a la estrecha relación académica y de intercambio intelectual mantenida con la profesora Eugénie Eyeang, inicia con la École Normale Supérieure de Libreville, sita en la capital de la República Gabonesa, un profuso trabajo de colaboración y cooperación vinculado a la formación permanente de su profesorado que culmina con la atracción de centenares de profesionales de la docencia preuniversitaria, brillantes y con un dilatado curriculum profesional en su país de origen, a la Universidad de Salamanca. Son conocidos en la Facultad de Educación los veranos en los que las aulas se llenan con «los alumnos de Gabón» quienes, en un compromiso serio de mejora con su formación permanente y con la educación de su país, acuden a España, a la vieja Europa, procurando esa excelencia formativa que han podido ver reflejada a través del mejor de los embajadores, el Profesor José María. Las oportunidades de encuentro e permuta, sin embargo, no se han quedado ahí, sino que gracias a las tres ediciones del *Foro sobre África, desarrollo y educación. Lengua, literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África Subsahariana* que, desde 2014 y hasta la fecha, se han celebrado, dos en Salamanca y una en Libreville, se han podido establecer redes de encuentro investigador y proyectos conjuntos que, en la actualidad, con más o menos acción, siguen presentes.

Con todas estas experiencias internacionales usadas como ejemplo, hemos querido manifestar cómo el Maestro ha actuado como emisario global de la Historia de la Educación contribuyendo, con la expansión de su propio credo pedagógico por todos los rincones del mundo, a una fórmula de comprensión del fenómeno educativo y de la escuela esencial para el avance futuro asentada, como él mismo se ha encargado de manifestar en una de sus últimas conferencias, que arranca de una fe razonada⁴³. Recordándonos al tratado de Dewey⁴⁴, la obra, escrita y oral, del Profesor Hernández Díaz presenta, en esencia, la afirmación de la historia de la educación como mecanismo de prevención o,

⁴² J.M. Hernández, *Viaje pedagógico al corazón de África. Gabón*, «Foro de Educación», n. 10, 2008, pp. 465-472.

⁴³ Recomendamos encarecidamente el visionado de la mencionada conferencia, disponible a través del portal audiovisual Youtube.

⁴⁴ J. Dewey, *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977.

si se quiere, de anticipación con el que enfrentar las vicisitudes que refiere el sistema educativo y, en términos globales, la propia acción educativa. El optimismo pedagógico del XVIII, propio del pensamiento ilustrado, es recuperado a través del discurso de José María apostando por el hecho de que adquirir hábitos de conducta, de orden y valores en la escuela, lejos de estar en el marco de la disciplina más cáustica que priva la libertad, contribuye a la comprensión y acercamiento a una educación universal, gratuita y obligatoria, donde la convivencia, el encuentro y la socialización son el marco general de acción sobre el que procurar transformaciones. Creer en «firme en el poder de la educación para renovar la cultura del pueblo, conseguir su elevación moral, transformar la economía y asegurar la convivencia en cada nación»⁴⁵ pasa, nos recuerda, por asumir una educación integral que componga, en la misma medida y con el mismo esfuerzo, lo intelectual, lo físico y lo moral-espiritual-estético.

La complejidad del hecho educativo, analizado en perspectiva histórico-comparada, requiere, esencialmente de volver la mirada hacia el pensamiento del Profesor Hernández Díaz siempre que sea necesario. Su aportación, impagable e indescriptible a la Historia de la Educación, continúa y no será tarde el momento en el que debamos retomar este relato aquí donde lo dejamos.

Indocti discant, et ament meminisse periti.

⁴⁵ J. Ruiz, *El oficio de maestro en tiempos de Cervantes*, «Revista de Educación», n. extraordinario, 2004, pp. 11-26.

A Forty Year period of Studies and Research on Marxism and Education

Chiara Meta
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.meta@uniroma3.it

ABSTRACT: the contribution intends to offer a critical interpretative survey of the historiographical production published in Italy in the last forty years concerning pedagogical Marxism, with particular attention to the studies dedicated to Antonio Labriola and Antonio Gramsci. After a long season in which studies on Marxism and education have hardly circulated in the cultural and academic debate of our country, also coinciding with the affirmation of other paradigms in the educational field connected to the so-called «educational sciences», it should be noted, from the mid-2000s, a rediscovery and a resumption of an intense season of studies dedicated to theoretical Marxism and also to the related educational issues, especially in the reflections of Marx, but also of Labriola and Gramsci.

EET/TEE KEYWORDS: Marxism; Education; Hegemony; School; Practice; XX Century.

1. *Marxism and pedagogy in Italy from the 1980s to the present day*

In general terms, we can surely state that Karl Marx's presence in Italian culture and political history has a long record. It was an important presence that never ceased to exist, not even in the moments of crisis of its cultural and political hegemony. Its history includes some relevant steps: from Antonio Labriola, Gentile, Croce and Rodolfo Mondolfo's reflections at the turn of the twentieth century; from Antonio Gramsci with whom the tie of Marxism with the largest communist party of the Western world begins and from which those types of Marxisms that will represent the theoretical constellation of reference of the Italian left will originate: from the *dellavolpismo* to the theoretical operaism that originated in the 1960s, arriving to the «crisis of Marxism» and hegemony exerted by historicism which occurred right from the middle of the same decade¹.

¹ Cf. G. Liguori, *La lunga storia di Marx e del marxismo in Italia*, «Filosofia Italiana», vol.

The crisis of Marxism and its hegemony in the cultural field, as is well known, takes place in that historical turning point that sees, starting in the mid-1970s and not only in our country, a global restructuring of capitalism that will determine, progressively, a setback with regard to the conquests of labor rights that had characterized the season of post-war reconstruction.

Precisely at the beginning of the 1970s, in fact, the first signs of a significant economic crisis became evident and the 1973 *oil shock* brought this out into the open. The fall in profit rates was followed by the beginning of a radical reorganization of the accumulation process, which put an end, on a planetary scale, to the expansionary phase of American capitalism, essentially based on the growth of manufacturing production².

The advent of aggressive neo-conservatism, spearheaded by the neo-liberal policies promoted by Margaret Thatcher in the United Kingdom and Ronald Reagan in the United States in the late 1970s intended, from then on, to move in the direction of pushing back the pressures of the working world, which had, at that point, reached contractual targets deemed unsustainable³. The social-democratic compromise between capital and labor was beginning to wear out, and this, especially in our country, resulted in a progressive marginalization of those leftist forces that had led the modernization process during the 1960s.

This is, of course, a very complex issue and one that is beyond the specific focus of this paper. What we are interested in outlining concerns what we might call the parabola linked to the influence of theoretical Marxism and, in its educational repercussions, the centrality that reflections on Marxism and education assumed in a significant part of Italian intellectuality which

XVI, n. 2, 2021, pp. 85-105. On the history of Marxisms in Italy, in particular during the second half of the Twentieth century: C. Corradi, *Storia dei marxismi in Italia*, Roma, Manifesto Libri, 2005 and Ead., *Forme teoriche del marxismo italiano (1945-79)*, in S. Petrucciani (ed.), *Storia del marxismo. II Comunismo e teorie critiche nel secondo Novecento*, Roma, Carocci, 2015, pp. 11-43. Already after World War II, as is well known, Italian Marxism had demonstrated its constitutive pluralism; alongside the Gramscian-Togliattian Marxism, even before the crisis triggered by the '56 earthquake, there were many different Marxisms in the same "new party" refounded by Togliatti: from the Milanese school of Antonio Banfi, to Cesare Luporini who was influenced by existentialism; from the historicist Marxism of Nicola Badaloni to the neo-positivist approach of Ludovico Geymonat, up to the original research of Emilio Sereni and, finally, to the developments, in the 1960s and 1970s, of *dellavolpism* and operaism (on the topic: C. Luporini, *Il marxismo e la cultura italiana del Novecento*, in *Storia d'Italia*, Vol. V: *I documenti*, Torino, Einaudi, t. 2, 1973, pp. 1580-1592. More recently, the extensive collected volumes released on the occasion of the bicentennial of the birth of the thinker from Trier are worth seeing: F. Giasi, M. Mustè (edd.), *Marx in Italia*, Roma, Treccani, 2020 and C. Tozzuolo (ed.), *Marx in Italia. Ricerche nel bicentenario della nascita di Karl Marx*, 2 voll., Roma, Aracne, 2021.

² Cf. G. Arrighi, *Il lungo XX secolo*, It. tr., Milano, Il Saggiatore, 2014.

³ The gradual compression of wage costs, implemented in part through the relocation of production, will be followed by the automation of production processes (supported by the technological revolution related to information technology, robotics and telematics), and the marked financialization of the economy (favored by telematic transactions). (Cf. D. Harvey, *L'enigma del capitale e il prezzo della sua sopravvivenza*, It. tr., Milano, Feltrinelli, 2011).

was aligned with the left between the 1960s and 1970s, to go on to highlight, subsequently, the slow sinking of its visibility in the political and cultural discourse, since the mid-1980s, partly as a result of the changed social and political climate linked to the advent of the hegemony of neoliberalism at a global level, as mentioned earlier.

As is well known, in fact, between the 1960s and 1970s the Marxist orientation on educational issues had constituted a point of reference of a theoretical and political nature, also thanks to the important role played by intellectuals from the PCI area, from Mario Alighiero Manacorda to Dina Bertoni Jovine and Lucio Lombardo Radice, just to mention the most famous names. Since the late 1950s they gathered around the magazine «Riforma della scuola»⁴ which represented a fundamental place for cultural debate on education and schooling, as well as for the conveyance of legislative proposals related to the reform of education, so to establish equal access to it, according to the constitutional dictate⁵.

What then progressively disappears, from the mid-1980s onward, undergoing a radical shift in perspective coinciding with the rupture represented by '89 and the dissolution of the alternative represented by the Soviet bloc countries, is that perspective, highlighted by Manacorda, consisting in Marxism's theoretical

⁴ During the 1955 Central Committee of the PCI, the party's new head of culture Mario Alicata, who had succeeded Emilio Sereni, had indicated the school issue as the central theme for a democratic rebirth of the country, entrusting the task of dealing with issues related to it to a new publication, the magazine «Riforma della Scuola» which was founded that year and to whose editorship Lucio Lombardo Radice was named. He would then immediately be joined in the direction by Dina Bertoni Jovine and Mario Spinella. Increasingly relevant in the years to follow would be the contribution not only of figures such as Antonio Banfi and Bruno Ciari, but also of Mario Alighiero Manacorda. (Cf. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, 2014, pp. 156-57). The latter two denounce, on the magazine's columns, the failure to implement the constitutional dictate, especially in schools, with respect to raising compulsory schooling to one comprehensive single school, but also underline with alarm the high school dropouts, due to an explicit selection that relies on a strong differentiation of opportunities on the basis of a marked class distinction. The magazine would also cover a fundamental role in the discussion that anticipates the parliamentary debate and the application of the reform of middle school [scuola media unica], that came into force in December 1962, which marked an unprecedented innovation as it disrupted, at least in its intentions, the highly class-based structure that the Italian school system had inherited from Fascism. On the history of the magazine: P. Cardoni, «Riforma della Scuola»: *appunti per un difficile bilancio*, in A. Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 227-239.

⁵ During the 1960s, the critique of the model of society and education inherent in the capitalist system was deepened by Mario Alighiero Manacorda beginning with an analysis of the pedagogical implications of the Marxian opposition of omnilateral man to unilateral individual of the bourgeois society, representing the guiding inspiration of numerous projects for the reform of basic schools, upper secondary schools and universities (on these themes: F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Roma, Editrice la Scuola, 2014; A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993).

elaboration capacity in the field of social sciences and humanities able to read and identify new educational paths to match the transformations that the world of labor was already experiencing since the mid-1970s with the explosion of the tertiary and service sectors that actually put an end to the hegemony exercised by the manufacturing economy based on the centrality of the factory⁶.

In essence, in Manacorda's discourse, it was precisely the importance of the relationship between education and labor, which undoubtedly represents Marxism's most specific contribution to educational theory that, with respect to the challenges posed by the transformations triggered by the new phase of global economy, would have needed a new type of elaboration able to cope with the offensive that was being put forth by liberal ideology just then⁷.

From the angle of a pedagogical discourse, the shift in perspective entails a consequent retreat into the merely academic and specialized realm of «educational sciences», against the backdrop of the rise of the hegemony of weak thought and postmodern ideology, with the effect that «the crisis of reason and great narratives no longer secures anything, not even for educational sciences»⁸.

If we look at the outcomes of that hegemony produced by the new neo-liberal paradigm, since the 1990s, on a planetary scale, it stands without any doubt «as a paradigm of single thought» according to which «in order to foster productivity and efficiency, all social life must be subjected to the systems of rules that promote and ensure competition, not only in the private sector but also in public administration (including schools)»⁹. In this interpretive key, the school

is seen as a factory of human capital necessary for the productivity of the socio-economic system, and as an agency for socializing the competitive spirit. In other words, its task is to train competent producers with a competitive mindset, neglecting the training of young people as future citizens. To achieve this design, the school itself is conceived as a business [...] reduced to a training ground of social competition¹⁰.

It would be worthwhile, then, to try to understand how that vision of the school, understood as a democratic community aimed at ensuring the full intellectual and moral growth of all future citizens, had been lost. This was an

⁶ Cf., M.A. Manacorda, *Prolegomeni a una pedagogia marxista*, Padova, Liviana Editrice, 1981.

⁷ As Giuseppe Trebisacce has also pointed out, the belief, proper to theoretical Marxism, that the factory is the place par excellence of the struggle for the transformation of the capitalist society, has also partly determined the delay, evident especially from the 1980s onward, with which the left «discovered the school as a function that was not purely professional» (G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza, Pellegrini, 1983, p. 8).

⁸ P. Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010, p. 212.

⁹ M. Baldacci, *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma, Roma Tre Press, 2017, p. 34. On the same topic: Id., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹⁰ Id., *Democrazia ed educazione*, cit., p. 36.

idea on which, as we have seen, many intellectuals of Marxist orientation and close to the PCI in the 1960s and 1970s had developed theoretical proposals that were also capable of being transformed into political praxis initiatives aimed at giving real implementation to the constitutional dictum of an inclusive school.

From this point of view, back in the mid-1980s a volume, edited by Giuseppe Trebisacce, entitled *Materialismo storico e educazione* which collected the proceedings of a seminar held at the University of Calabria attended by several pedagogists¹¹, raised the issue of the necessary overcoming of Marxism understood as a deterministic view of historical development and of its important contribution, conversely, to a number of problems related to the development of educational research and practice, albeit in the plurality of its expressions, precisely because of the «the necessity of moving from process to task»¹². Both Antonio Santoni Rugiu and Manacorda's speeches, published in the volume, move in the direction of highlighting the specificity of the Marxist method based on the profound unity of theory and practice, science and history, which would represent that particularity of analysis that allows Marxism to be preserved from the dangers of doctrinaire and ideological hypostatization and thus recover those elements that are less tied to historical contingency¹³.

And just when, after '89 and the end of the USSR, many intellectuals also in Italy hastened to emphasize the need to free themselves, at last, from the grip of the Marxist-Gramscian hegemony imposed on civil society and schools, important works aimed at confronting the legacy of that tradition were reported, especially in the pedagogical field. It is worth mentioning, from this point of view, a 1994 research by Franco Cambi entitled *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, in which the renowned pedagogue emphasized the need, in the aftermath of the end of the experience of real socialism, to reason about the theoretical legacy of Marxism, as opposed to all possible attitudes aimed at locking oneself into positions of «nostalgia or dismissal», especially in the historical-educational sphere. For Cambi, in fact, the «transformative vocation», understood as an ethical-political meta-theory, assigns Marxism a profound «pedagogical value»¹⁴. Having thus disappeared, according to the pedagogue, the great meta-narrative that saw socialism as «the necessary outlet of the modern» it is possible today to confront its legacy and to understand,

¹¹ Cf. G. Trebisacce (ed.), *Materialismo storico e educazione*, Roma, Gangemi, 1984. The seminar was attended by Trebisacce, A. Granese, R. Massa, A. Broccoli, M.A. Manacorda, F. Cambi, A. Santoni Rugiu, A. Semeraro, C. Covato, G. Spadafora.

¹² *Ibid.*, p. 5.

¹³ Cf. respectively: A. Santoni Rugiu, *Lettura dei rapporti educativi nel concreto storico*, in *ibid.*, pp. 89-103 and M.A. Manacorda, *Fabbrica e scuola nel metodo di Marx*, in *ibid.*, pp. 105-122.

¹⁴ F. Cambi, *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. IX.

above all, Marx's historical materialism as a hermeneutic-critical *method* for «reading the present of education and pedagogy»¹⁵, only in this perspective is it possible to grasp its truly emancipatory aspect:

Marxism – Cambi continues in fact – must be reread as philosophy, operating a deconversion of the centrality assigned [...] to political economy and/or politics. Understood as a philosophy that primarily interprets modernity, its drives, its meaning, Marxism identifies and sets certain principles or criteria or values that can inspire and regulate the action and thought of modernity itself. This new philosophical role related to the identification of radical and regulative principles [...] can be called metatheoretical, that is, as a general regulator, as an inspirer in the construction of the various theories. Two principles in Marxism have this status or function: that of emancipation and that of dialectics. Anthropological and social the former; scientific and cognitive the latter¹⁶.

In the early 1990s was published an important work by pedagogue Giuseppe Spadafora entitled *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*. Tracing the landscape of Italian pedagogy from the post-World War II period onward, characterized, as is well known, by the opposition between the Catholic and secular fronts, Broccoli's theoretical position, which can indeed be placed in the secular and partly Marxist front, certainly capable of expressing an originality of thought that eludes any rigid classifications, is outlined and reconstructed¹⁷.

Specifically, with regard to Broccoli's relationship with the legacy of Marxism, since the work is presented as a careful reconstruction of his intellectual biography marked by important studies also of historiographical nature in the field of historical-educational research, Spadafora dwells on two important monographs published in the early 1970s.

After reconstructing the contribution to Marxist theory in the pedagogical field provided by two great pedagogists such as Dina Bertoni Jovine and Mario Alighiero Manacorda, and also their militant commitment exercised inside associations dedicated to the defense of public and secular schools between the 1950s and 1960s, Spadafora identifies in the figure of Broccoli one of the most significant personalities, within the secular area of Italian pedagogical orientation, capable of measuring itself in a critical and original way with the legacy of Marx and not only. In fact, his important 1972 work *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*¹⁸ is dedicated to the Sardinian thinker. Inserting itself in the political context of the time, marked by the major structural

¹⁵ *Ibid.*, p. 11.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 142-143.

¹⁷ G. Spadafora, *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, Firenze, La Nuova Italia, 1992. On the conflict that arose in the post-World War II secular front of pedagogy in Italy between activists and Marxists is to be seen: C. Covato, *Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*, in Fiorucci, Lopez, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, cit., pp. 101-109.

¹⁸ Cf. A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

changes in Italian society followed by the «collective actions» era¹⁹ triggered by the student protest of '68 and the social movements in and outside the factory, the volume fits into the climate of a lively cultural debate characterized by a revival of Gramsci's thought, considered as a suitable perspective for reading issues related to the theme of the role of ideology in a mature capitalist society and its relationship with education considered as a political phenomenon to be investigated in all its complexity.

Broccoli's cultural position from this point of view

[...] is embedded in this atmosphere and mainly in the debate between superstructure and structure, which becomes a priority for the cultural and political analysis of the period. Precisely due to the difficulty of defining a society alternative to the organization of international capitalism and of envisaging the rejection of the system in the wake of the Frankfurt interpretation, the cultural perspective that seeks to develop this issue is inspired by those authors, (Gramsci first of all, but also Lukàcs, Althusser and Della Volpe) because of the attention they have proposed to a radical critique of capitalist society [...] And also – especially with regard to the Sardinian thinker and the French philosopher – because of the attention they paid to the problems of education and schooling²⁰.

If the theme of hegemony, understood as a cultural-political problem and especially as a moment of deeper understanding of the theory-practice nexus, is at the center of reflection in the volume devoted to Gramsci, Spadafora points out that the 1974 monograph entitled *Ideologia e educazione*²¹ deepens, also through Althusserian influences, the political dimension of education.

Another important volume that came out in the 1990s, and which collects writings in honor of Mario Alighiero Manacorda, tries to deal with the legacy of Marxist pedagogy starting from the clarification of the role and significance played in the history of educational thought since World War II by an author like Manacorda who always referred, in particular, to Marx and Gramsci's thought in order to build a truly emancipatory pedagogical discourse²².

¹⁹ Cf. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989.

²⁰ Spadafora, *La pedagogia laica in Italia*, cit., p. 48.

²¹ A. Broccoli, *Ideologia e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

²² Cf. Semeraro (ed.) *L'educazione dell'uomo completo*, cit. The essays collected in the volume, among which contributions by D. Ragazzini, A. Semeraro, Siciliani De Cumis, C. Covato, R. Laporta, G. Cives, A. Santoni Rugiu are particularly noteworthy, revolve around what were the focal points of Manacorda's commitment as a scholar and militant: the study of the classics of Marxist thought, above all Marx and Gramsci, who represent the privileged interlocutors in order to elaborate that «new educational principle» that was to inspire a post-Gentile project of a school open to all according to the constitutional dictate, but also, alongside this theoretical dimension, the contributions in the volume enhance his long militancy in democratic school associations. For a reconstruction of Manacorda's complex intellectual biography is now worth looking at a volume, which collects the proceedings of the presentation held in 2019 of the Fund dedicated to him, at the Museum of School and Education "Mauro Laeng" (MuSEd), located at the Department of Education and Training Sciences of the University of Roma Tre, to which Manacorda's heirs donated, after his death, the private papers and much of his library (cf. C. Covato, C. Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda, un intellettuale militante: tra storia, pedagogia e politica*, Roma,

In the volume it is in particular Carmela Covato and Antonio Santoni Rugiu who, starting from a comparison with Manacorda's thought, reflect on the reasons for the disregard of Marxist thought in Italy since the late 1980s. It was mainly a cultural removal, related to complex historical and political reasons, which

if, on the one hand, positively alludes to the decline of a doctrinaire reading of this tradition of thought, on the other hand, however, it also represents an undoubted testimony to the persistence, in our intellectual history, of forms of subalternity to other fashions and new ideologies²³.

For this reason, according to Covato, in the aftermath of the end of the great ideological contrasts that swept through and lacerated post-World War II history and culture, it is a matter of reasoning about what may be the most fruitful legacy of the lesson indicated by Marx, a path, according to the author, wisely followed by Manacorda in his life and though lesson.

He in fact

on the basis of a careful philological and critical work mainly directed at the writings of Marx, Engels and Gramsci, drew the lines for a rethinking of the educational discourse based on that materialistic or logical-historical conception of the relationship between theory and praxis, which makes it radically impossible to reduce theory to speculation and praxis to mere "experiment". [From this point of view] reflecting on school [...] and education as phenomena related to the contradictions of a capitalist-developed society meant elaborating a new interpretive path and raising questions that, if in many ways still appear unresolved today, had the merit of underlining the illusory nature of any reformism reductively confined within the paradigms of a self-referential pedagogical discourse²⁴.

Moreover, in the history of Italian Marxism of the second half of the twentieth century, Covato identifies Galvano Della Volpe as the philosopher who best reasoned about the methodological legacy of historical materialism indicated by Marx. In fact, to him we owe a deepening, from a clearly materialist perspective, «of the question of scientific method reconsidered in light of the category of determinate abstraction or strict scientific abstraction, discovered and used by Marx in that area of moral disciplines that is political economy»²⁵.

In essence, the author continues, it is necessary to no longer limit ourselves to merely, passively recapitulating the most significant categories of Marxist reflection but to verify, for example, their hermeneutic value with respect to the socio-historical problems that arise from the questions raised by the present. From this point of view, it is precisely the valorization of the virtuous

Roma Tre Press, 2020).

²³ C. Covato, *Scuola ed educazione nella critica marxista. Un tema desueto?*, in Semeraro (ed.) *L'educazione dell'uomo completo*, cit., p. 85.

²⁴ Covato, *Scuola ed educazione nella critica marxista*, cit., p. 86.

²⁵ *Ibid.*, p. 89.

relationship between theory and praxis posed by Marxist methodology that can lead to a re-examination of the history of pedagogy also in relation to the historiographical innovations that have modified the very meaning of historical memory throughout the twentieth century starting with the school of the «Annales».

In the volume we are considering, Santoni Rugiu too, starting from a reflection on the affinities of research and orientation of ideas that brought him closer to Manacorda, identifies Marx's method of historical materialism as the most fruitful legacy to be safeguarded. Measuring himself on the terrain of school affairs as a teacher and as a pedagogue, precisely like Manacorda, he too in fact managed to broaden the horizon beyond the narrowness of «pedagogism and scholasticism and situate instead the study of educational facts and ideas in the analysis of the concrete historical past and present»²⁶.

In the direction of wanting to safeguard the “methodological” value of historical materialism indicated by Marx, some works that are located at the beginning of the 2000s are noteworthy, which is also a sign of a fruitful revival of studies on Marx, especially in the international sphere²⁷.

In 2007 Fabrizio Manuel Sirignano published *Per una pedagogia della politica* in which the author draws attention to the close link that has always united pedagogy to politics by reconstructing some of the most important historical and cultural stages of pedagogical knowledge. Precisely in an attempt to identify in the history of education those paradigmatic moments that have exalted this nexus, Sirignano devotes particular attention to the political and cultural vicissitudes of post-war reconstruction as much as the effort to sever all ties with the past, marked by the fascist dictatorship, opens up in the pedagogical debate a strand of research that is aimed at civic engagement and is at the forefront of the battle for mass literacy and the formation of a new democratic consciousness²⁸.

The mid-2000s also saw another significant volume by Mario Manno in which the author, as if he was dealing with the writing of an “intellectual autobiography”, retraces the authors who have contributed the most to his cultural formation: first and foremost, Greek philosophy, Socrates and Plato, classical German philosophy, Kant and Hegel, and finally the role played by Marxism. The volume thus devotes an extensive essay to Galvano Della Volpe, considered as one of the leading philosophers of the Italian post-World War II period, capable of identifying in Marxism its most proper «realist matrix» and dissolving the hypostatization of the Hegelian speculative dialectics, recovering

²⁶ A. Santoni Rugiu, *Un compagno, un maestro*, in Semeraro (ed.) *L'educazione dell'uomo completo*, cit., p. 264.

²⁷ Liguori, *La lunga storia di Marx e del marxismo in Italia*, cit., pp. 104-105.

²⁸ Cf. F. Manuel Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Roma, Editori Riuniti, 2007, in partic. pp. 72-102.

what of the method of determinate abstraction indicated by Marx was most fruitful for social research²⁹.

But it's 2008 that sees the important republication, by the publisher Armando, of Manacorda's work devoted to Marx's relationship with education which had already appeared in the mid-1960s³⁰. This is a truly significant editorial operation that takes up a theme that, as we have seen, is dear to Manachordian research but scarcely followed in Italian pedagogical debate, especially after the end of the PCI. For Manacorda, in fact, in Marx there is a strong educational component which is related to the transformative goal that a future socialist society, which will have demolished privilege and the unequal redistribution of wealth, would be able to achieve. In essence, for Manacorda, it is a matter of recovering and bringing into focus the problem of the relationship between education (theoretical dimension) and labor (practical dimension) – present throughout Marx's work from his early philosophical writings up to *Capital* – not resolved in the terms of a mere institutional and social planning question, but connected to the materialistic foundation of the subject and, therefore, traced back to the great question of alienation that affects both «the worker» and the «capitalist», both of whom are debased into the category of «economic man» and subordinated, in different forms, to the demands of production.

The result is a project for the transformation of reality that opposes the unilateral man, who is limited, deprived of his own nature, stripped of all personal manifestation, to the omni lateral man (that is, universal, total, multilateral)³¹.

In 2018, exactly the year that marked, as we have seen initially, a moment of lively debate on the legacy of Marxism also in Italy³², coinciding with the bicentennial anniversary of the birth of the philosopher from Trier, the Department of Education and Training Sciences of the University of Roma Tre organized a study day, bringing together philosophers and pedagogists, and whose proceedings were published in a special issue of the journal «Article 33»³³. This was a study and discussion session intended for

school and university students, and teachers and professors, Marxian manifold research on the nature of capital and its ability to condition all aspects of human life. Because the hermeneutical richness of Marx's work considers, indeed, economics as the “anatomy of

²⁹ Cf. M. Manno, *Ricordando Alcibiade. Memorie e pretesti per una filosofia della formazione* (Platone, Kant, Gentile, Della Volpe), Roma, Anicia, 2005.

³⁰ Cf. M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando, 2008 (in 1966 the book appeared with the title *Marx e la pedagogia moderna* published by Editori Riuniti).

³¹ *Ibid.*, pp. 24-32.

³² Liguori, *La lunga storia di Marx e del marxismo in Italia*, cit.

³³ Cf. D. Santarone (ed.), *Il sogno di una cosa. Karl Marx duecento anni dopo*, Quaderni «Articolo 33», Roma, Edizioni Conoscenza, 2018. The volume features contributions, among others, by C. Covato, V. Giacché, L. La Porta, S. Petrucciani, E. Puglielli, D. Santarone.

civil society”, but it does so by dialectically connecting this fundamental dimension of life – the capital as social relation – with other and equally fundamental dimensions of human experience: history, politics, philosophy, law, geography, anthropology, education, art, religion³⁴.

Precisely to fully account for the richness and complexity of Marxian research, the volume includes contributions from economists, political scientists, philosophers and pedagogists. Regarding aspects related to the educational theme present in Marx, we note Covato’s interesting contribution aimed at probing the intimate and affective dimension of the private educational relationship of Marx as the father of his daughters³⁵.

Scrolling through the abundant correspondence between the Trier philosopher and his daughters, Eleanor, Jenny and Laura, reconstructed by historian Michelle Perrot, Covato points out how one can infer

the existence, in the course of their lives, of a very intense relationship with their father, a happy “crack” in the schematic patterns sometimes present in private history and social life [and yet this is also an indication of the presence] of a sentimental dominance of the father towards the daughters [which] besides being characterized by an extraordinary emotional charge, it is not free from possessive anxiety, [and] from a need for protection towards figures – the female ones – who undoubtedly lived a condition of fragility and weakness in those years. [Just as] it can be assumed that Marx, too, was not exempt from exercising an intellectual and affective dominance linked to a fusional identification, as Simona Argentieri has sharply pointed out regarding the relationship between Sigmund Freud and his daughter Anna³⁶.

The volume also features two other significant contributions aimed at highlighting the strong pedagogical tension present throughout Marx’s work. Edoardo Puglielli investigates the application of the method of historical materialism to the study of history as a means for Marx to demystify the eternalization of capitalist social relations of production, which actually cover up and justify the subjugation of the working class to bourgeois rule that is at the origin of the development of industrial society³⁷. Lelio Laporta’s essay then focuses on the extension of Marx’s method to the study of thought and

³⁴ D. Santarone, *Introduzione*, in *ibid.*, p. 7.

³⁵ C. Covato, *Marx e la liberazione delle donne*, in *ibid.*, pp. 103-117. In the first part of the contribution, Covato focuses on the question of the relationship between Marx and Engels’ historical materialism and the theme of women’s liberation and the feminist movement; the result is a conflictual, sometimes ambiguous relationship to the extent that the recognition of class domination in history as a factor of social discrimination obscured the male oppression of the female sex triggered by patriarchal logic. In any case, the author credits Marx’s method with the important contribution of having provided, even to the feminist movement, a valuable tool for laying the foundations of a man-woman discourse finally removed from the heavens of speculative abstractness and brought back to the historical and concrete ground.

³⁶ *Ibid.*, p. 115.

³⁷ E. Puglielli, *La prospettiva marxiana per lo studio dell’età moderna*, in *ibid.*, pp. 117-128.

philosophy, which leads the Trier philosopher to a actual reckoning with the speculative tradition of Western philosophy that has always reversed the relationship between ideas and reality, theory and praxis, and especially with Hegelian dialectic³⁸.

2. *Studies on Antonio Labriola and Pedagogy*

In the landscape of studies on Marxism and education, works concerning the figure and work of the philosopher and pedagogue Antonio Labriola deserve a separate discussion, particularly regarding the period from the late 1990s to the first decade of the 2000s.

Actually, two significant events mark a resurgence of studies on the pedagogy of the philosopher from Cassino. In 2004 “La Sapienza” University in Rome paid tribute to him with an important celebration on the centenary of his death, organizing a series of initiatives that later converged in a volume-catalogue³⁹. The events of the Labriola year were combined with those for the seven hundredth anniversary of the founding of the Roman university (1303-2003), the university that was the scene of Labriola’s intense civic and academic life. The volume, in particular, is characterized by the presence of a plurality of approaches and points of view, which we might call «polymorphic», as was Labriola’s criterion for approaching the problems of culture. It is that method of analysis which he called «morphological-genetic», signaling, moreover, the strong imprint left on him by both the study of the German philosopher Friedrich Herbart and his *Völkerpsychologie* and the school of Bertrando Spaventa and Neapolitan Hegelianism, which results in a peculiar «technique of intervention in things, in an ethics of culture, in an education for criticism, and thus in a policy»⁴⁰. Labriola as a «university professor» considers as fundamental both the degree of preparation of the teacher, who must be a master of his didactic-disciplinary functions, and the ability to be open to interdisciplinary dimensions that would remove the risks «of a closure imposed by the limits of one’s specialization»⁴¹.

Nicola Siciliani de Cumis, the scholar who has perhaps devoted the most intense effort of analysis and research to Labriola’s work, precisely in order to highlight this militancy of the philosopher from Cassino with respect to the issues of the relationship between politics and culture, and more specifically to the necessary link between civil society and university, in the early 2000s republished a volume originally published in 1975 entitled *Filosofia e*

³⁸ L. La Porta, *Marx e la didattica della filosofia*, in *ibid.*, pp. 129-138.

³⁹ Cf. N. Siciliani de Cumis (ed.), *Antonio Labriola e la sua università*, Roma, Aracne, 2005.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 127.

⁴¹ *Ibid.*

università. Da Labriola a Vailati 1882-1902, in which it is represented the important reflection posed by the philosopher from Cassino in 1887 on the themes of university, its necessary reform, the function of the disciplines within the organization of didactics and the degrees with respect to which, De Cumis points out, Labriola posed problems and stimulated reflections that are still valid today. Moreover, he interlocuted with the most advanced heights of Italian intellectuality at the end of the nineteenth century, from the well-known mathematician Giovanni Vailati to the philosophers Giuseppe Sergi, Andrea Angiulli, Enrico Morselli and Camillo De Meis⁴².

The other important event that marks a revival of studies on the Cassino born philosopher is the establishment, decided during the celebrations of the Labriola year itself, of a scientific committee aimed at producing a National Edition of his works⁴³.

Among the volumes already published, it is worth mentioning, as far as we are concerned, the one pertaining to the writings on *Pedagogia e di politica scolastica*, containing some of Labriola's most significant reflections on education and didactics. For example, the famous prologue on *Dell'insegnamento della storia*, in which with great civic passion it is emphasized the fundamentality of teaching this discipline, history, that should be transversal to all curricula for the growth of the critical consciousness of future citizens, but also the writings on the *Ordinamento delle scuole secondarie in diversi Stati stranieri* and *Della scuola popolare*, in which the profound didactic vocation of Labriola emerges, concerned with reasoning about the evolution of the national school system within an always up-to-date comparison with European educational contexts⁴⁴.

It is still Siciliani de Cumis who carried out, still in the 2000s, an intense editorial production related to the philosopher from Cassino. Among the most significant texts we can mention the interesting volume published in 2010 entitled *I figli del papuano*, in which starting from the well-known episode of the Papuan with which in one of his lectures Labriola, questioned by his students about the hypothesis of the educability of the Papuan people, apparently answered that in the first place it would be necessary to enslave them, thus revealing a strong evolutionist imprint of his thought, to then see whether their children and

⁴² Cf. N. Siciliani de Cumis (ed.), *Filosofia e università. Da Labriola a Vailati 1882-1902*, Torino, Utet, 2005 (first edition Urbino, Argalia, 1975).

⁴³ The committee, under the patronage of the Council of the General Directorate for Books and Cultural Institutes of the Ministry of Cultural Heritage and Activities, began its work in 2007. Members include: F. Tessitore (President), L. Punzo (Secretary-Treasurer), M. Agrimi, G. M. Bravo, A. Burgio, G. Cacciato, B. Centi, C. Cesa, M. Ciliberto, L. Cortesi, G. Cotroneo, A. D'Orsi, G. Galasso, A. Giugliano, P. Guaragnella, G. Liguori, S. Miccolis, G. Orsello, S. Poggi, A. Postigliola, G. Sasso, A. Savorelli, N. Siciliani De Cumis, G. Turi, I. Volpicelli, G. Vacca, A. Zanardo. The body of work involves the publication of 12 volumes, of which, at present, has only been released: A. Siciliani de Cumis, E. Medolla (edd.), *Antonio Labriola, Scritti di Pedagogia e di Politica Scolastica 1876-1904*, Napoli, Bibliopolis, 2020.

⁴⁴ *Ibid.*, in partic. pp. 9-79; 169-181; 253-275.

descendants could be “civilized” thanks to Western culture⁴⁵, De Cumis raises central questions about the possibility for pedagogy to overcome Eurocentric prejudice through the deconstruction of cultural patterns associated with the dominance of Western rationalist philosophy⁴⁶.

Another important work of the pedagogist is the 2011 volume *Labriola dopo Labriola* in which De Cumis collects texts and documents related to his teaching activity, carried out during his university courses, at the *Labriola Laboratory* of the University “La Sapienza”, which over the years, also had the important task of «selecting, collecting, publishing the ‘Labriola Papers’, preserved in various Roman and non-Roman, private and public archives, starting with those from ‘La Sapienza’ itself»⁴⁷.

Later, a series of studies highlighted the public role and civic engagement expressed by Labriola in his academic activity and beyond. In 1990 Marisa Marino published an interesting work, *Antonio Labriola: il problema pedagogico come problema politico*, aimed precisely at bringing out the civic significance, understood as a growth of political awareness and of the public function of philosophy, that Labriola attributed to his more than 30-year commitment as professor of history and philosophy at “La Sapienza” University in Rome⁴⁸. A commitment that was aimed, as the author reconstructs well, at raising a new ruling class – a role to which the university institution should be primarily deputed – of a liberal and progressive imprint that in Labriola’s view should have widened, in a democratic sense, the meshes of that post-unitary state still too asphyxiatedly closed in a censive and exclusionary regime⁴⁹.

He also expressed his civil militancy as director of the Museo d’Istruzione e di Educazione. Alessandro Sanzo has dedicated several works reconstructing the role and commitment that Labriola profused in this important institution⁵⁰.

⁴⁵ The account of this episode is in A. Labriola, *Scritti pedagogici*, edited by N. Siciliani de Cumis, Torino, UTET, 1981, p. 467.

⁴⁶ A. Siciliani de Cumis, *I figli del papuano. Cultura, culture, intercultura, interculture da Labriola a Makarenko, Gramsci, Yunus*, Milano, Unicopli, 2010.

⁴⁷ N. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d’archivio ricerche, didattica*, Firenze, Edizioni ETS, 2011, p. 9.

⁴⁸ Cf. M. Marino, *Antonio Labriola: il problema pedagogico come problema politico*, Firenze, Fondazione Fazio Allmayer, 1990.

⁴⁹ *Ibid.*, in partic. pp. 45-53.

⁵⁰ The Museo d’Istruzione e di Educazione constitutes the oldest Italian museum institution dedicated to school and education; its origin dates back, in fact, to 1873 and its foundation is due to Ruggiero Bonghi. Directed initially by geographer Giuseppe Dalla Vedova (1875-1877) and then by Antonio Labriola (1877-1891), the museum institution made a significant contribution to the renewal of the Italian school system in the first post-unification decades. In line with what were the characteristics of European Science Museums in the second half of the nineteenth century, the Museo d’Istruzione e di Educazione represented, in the Italian context of the time, an innovative pedagogical-scholastic workshop and a driving force for the modernization of the Italian school and for the pedagogical and cultural growth of the entire country. Successor of this important institution today is the Museo della scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng”, acronym MuSEd, which now belongs to the Department of Education and Training Sciences of the University of

First of all, is worth mentioning a 2012 book entitled *Studi su Antonio Labriola e il Museo di Istruzione e Educazione* in which the author reconstructs the important role played by the philosopher during the years of his direction from 1877 to 1891 and his contribution made in the direction of a modern and updated museum didactics conceived as a tool for the growth of the cultural awareness of the country, not only of teachers and learners, with respect to the use of archives and museum repertoires in general⁵¹. More recently, this research has been enriched by other valuable documents by Labriola, including the *Appunti sul museo d'Istruzione e di Educazione* written in the mid-1880s for Franz Theodor Lindstrand in which the Cassino native compares the Italian museum institution with those found in other European cities, but also others which retrace the history of the institution itself, in a work entitled *Storia del museo d'Istruzione e Educazione*⁵².

3. *The theme of education in the studies on Antonio Gramsci*

To understand the characteristics of the studies on Gramsci and education, produced in the last four decades, it is necessary to resume the threads of the discussion posed at the beginning of this contribution. In particular, we have had the opportunity to observe how, beginning in the 1980s, other paradigms, animated by projects of transformation of society and school in a democratic sense, came to assert themselves in the pedagogical discourse in Italy and elsewhere as opposed to those that had characterized the season of the 1960s and 1970s. Wholeness is replaced by complexity, «grand narratives by weak thought, philosophy of education by science of education»⁵³.

It is easy to understand then how, in such a cultural climate, Gramsci's pedagogical success suffered a certain obscurity.

As we have had occasion to note, in the face of the changed social and political climate that determined the end of the possibility of the socialist alternative represented by the countries of the Soviet bloc, also theoretical Marxism suffered an abrupt ostracism on the part of the scholarly community, only to witness its revival in recent times.

What we are interested in highlighting now is to observe how the studies on the figure of the Sardinian thinker that have been produced since that season, in the educational sphere, have progressively abandoned a reading linked to

Roma Tre, currently directed by Lorenzo Cantatore, located in the ancient building of Piazza della Repubblica 10.

⁵¹ A. Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo di Istruzione e Educazione*, Roma, Nuova Cultura, 2012.

⁵² Id., *Storia del museo d'Istruzione e educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia, 2020.

⁵³ Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 195.

a revolutionary projectuality, aiming instead at highlighting those elements of Gramscian thought that were traceable within a liberal and democratic framework, «discarding those allegedly totalitarian impulses repeatedly stigmatized by certain literature»⁵⁴.

Highly illustrative from this point of view are some works from the 1980s. In the 1985 volume by Graziella Scuderi, entitled *Antonio e il problema pedagogico*, the author highlights the pervasive character and the «educational function of the extracurricular hemisphere» in the Gramscian educational project and, at the same time, the importance of the «formative role of the school»⁵⁵, understood as a fundamental agency of democratic socialization and a strategic link between civil society and the state. A significant work by Santo Mondolfo on the Sardinian thinker came out in 1987, within which the theme of Gramsci's profoundly anti-deterministic materialistic historicism is explored, and thus the value assigned to the dimension of will, to the meaning of human action in history, in which the educational question holds absolute centrality. In contrast to the deterministic mechanicism, typical of the Marxism of the Second International, the particular subjectivistic turn Gramsci imparts to Marx's historical materialism would allow his educational project to be welded to an «absolute humanism [understood] as absolute historicism depending on the perennial creative activity of men»⁵⁶.

Also, during the 1980s, an important work by Attilio Monasta came out, *L'educazione tradita*. In this volume, the author addresses educational issues from an «evolutionary» perspective, thoroughly examining the composition criteria of the scientific edition of Gramsci's *Quaderni del carcere* published in 1975, which thanks to the work carried out by the team led by Valentino Gerratana, under the aegis of the Gramsci Foundation, had reconstructed the evolution of his prison writing according to a scientific philological method, replacing the previous thematic edition, conceived and desired by Palmiro Togliatti after the war, which appeared in six volumes for Einaudi between 1948 and 1951⁵⁷. By effectively refuting the cultural operation entrusted to the thematic edition which, it should be remembered, had the important goal of making Gramsci's thought as accessible as possible to a wide audience thus contributing to the building of a solid cultural tradition for the new Communist Party, Monasta emphasizes the fact that only thanks to the new critical edition of the *Quaderni*, capable of reconstructing the evolution of Gramsci's writing during the years of his prison detention, is it possible to understand the organic

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ G. Scuderi, *Antonio Gramsci e il problema pedagogico*, Catania, C.U.E.C.M., 1985, p. 45.

⁵⁶ S. Mondolfo, *Antonio Gramsci*, Catania, C.U.E.C.M., 1987, p. 90.

⁵⁷ On the history of the different editions of *Quaderni del Carcere*, cf. F. Chiarotto, *Operazione Gramsci. Alla conquista degli intellettuali italiani nell'Italia del dopoguerra*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

character of the relationship between education, culture and politics in the Sardinian's thought⁵⁸.

Early in the 1990s is an interesting work by Giuseppe Spadafora that cross-reads three thinkers who are considered fundamental to the history of pedagogical ideas: Gentile, Gramsci and Piaget, who were connected, according to the author, by their ability to address educational issues not in a specialized way but rather within a philosophical, political and scientific framework. Regarding the specifics of Gramsci's contribution to pedagogy, Spadafora, dealing with the most important interpretations advanced during the 1970s by Broccoli and Manacorda, emphasizes the fact that even though these authors start from different theoretical assumptions, they correctly never rescind what characterizes the most important theoretical core of Gramsci's philosophy of praxis, namely the organic nexus between politics and education understood as a transformation tool and a political project, and at the same time, a device for changing the social order⁵⁹.

Toward the end of the decade, between 1996 and 1997, we have the important launch of the *Edizione Nazionale degli Scritti di Gramsci*, under the aegis of the Gramsci Foundation, also a sign of a certain return of interest in Gramsci on the cultural scene⁶⁰.

It is necessary to underline that this "revival", also marked by the anniversary of the sixth decennial of the Sardinian thinker's death⁶¹, on the one hand celebrated Gramsci who was now assumed into the Pantheon of the classics of political thought, revealing the fact that «most of those who studied him provided for his neutralization on the political level consciously and sometimes unconsciously: the left that then governed was not only far from any subversive temptation, but was openly distant from the Marxist tradition itself»⁶², on

⁵⁸ Cf. A. Monasta, *L'educazione tradita. Criteri per una diversa valutazione complessiva dei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Pisa, Giardini Editori e Stampatori, 1985, pp. 40-41.

⁵⁹ Cf. G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992, pp. 132-138.

⁶⁰ The work team led by philologist Gianni Francioni, with the collaboration of Giuseppe Cospito and Fabio Frosini, has been carrying out a work that has been going on for 20 years thanks to which the first two volumes of the notebooks have been published. (Cf. Edizione nazionale degli scritti di Antonio Gramsci, II, *Quaderni del carcere 1929-1935*, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, edited by G. Cospito, G. Francioni, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2007, Vol. 1, and *Quaderni miscellanei (1929-1935)*, tome 1, edited by G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2017, Vol. 2).

⁶¹ Among the most significant meetings in 1997 was the first world conference of the International Gramsci Society, the international association for the studies on Gramsci, which is now present in many countries. For this occasion, scholars from many parts of the world came to Naples, the site of the conference. In particular, the conference marked the discovery of a strong interest in the Sardinian by scholars from Latin America (Argentina, Brazil, Mexico). (The proceedings of the conference were edited by G. Baratta, G. Liguori, *Gramsci da un secolo all'altro*, Roma, Editori Riuniti, 1999). Also held in 1997 was the official conference organized by the Istituto Gramsci: cf. G. Vacca (ed.), *Gramsci e il Novecento*, Roma, Carocci, 1999.

⁶² A. D'Orsi, *L'infinita scoperta di Gramsci*, in Chiarotto, *Operazione Gramsci*, cit., p. 16.

the other hand, pushed for greater rigor in studies and tools of investigation, including philological ones, partly as a result of the launch of the new *Edizione Nazionale* of his works on which new generations of scholars were gradually being trained⁶³.

A study conference that brought together some of the most prominent pedagogues interested in picking up the threads of a discourse on education and the role of schools in contemporary society in the light of Gramscian reflection was also held in the wake of the 60th anniversary celebrations. What emerged was a very stimulating discussion that saw authors who had been long time frequenters of the Gramscian notes on schooling and education, such as Manacorda and Dario Ragazzini, debating with philosophers such as Giorgio Baratta and Fabio Frosini⁶⁴.

It should be pointed out that the launching of a new phase of studies dedicated to Gramsci, also in the wake, as mentioned, of the *Edizione Nazionale* of his works, has produced important writings that have seen hitherto unexplored research paths open up, especially on the themes of formation and education.

From a certain point of view, Ragazzini's work led the way in relation to the nexus present in Gramsci between man's formation understood as an interest in the psychological dynamics of personality development in an ongoing dialectical relationship with the environment and social context, as an anti-deterministic reading of Marx's thought would require. In his *Leonardo nella società di massa*, the author emphasizes how, unlike many readings that have sought to see in Gramsci's pedagogy a desire to «flatten out» the individual on social dynamics according to a conformist bent in his political pedagogy, the reflection on structural and superstructural macro-problems is always accompanied by a reflection on individual micro-problems. Also because, for the author of the *Quaderni*, «subjectivity is not an a priori given once and for all, but it's shaped and it molds itself within processes»⁶⁵.

With respect to this dialectical dimension of personality theory in Gramsci, Ragazzini further emphasizes:

His concept of man is a structured relational concept. Consciousness is intimately contradictory. Dialectics is also within man himself, as an aspect of his history and social relations. [And] relationships are in relation with social structure and a historical dimension. Man can therefore be defined as a "historical bloc". [And thus] all of Gramsci's reflection can be read as an antidote to a mechanical and reductivist social reading, but without forgetting that its reagent integrates and corrects, but does not nullify the assumption on which it

⁶³ Cf. G. Liguori, C. Meta, *Introduzione. Gramsci conteso, dieci anni dopo*, in Idd. (edd.), *Gramsci. Guida alla lettura*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 7-9.

⁶⁴ Cf. L. Capitani, R. Villa (edd.), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 1999.

⁶⁵ D. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2002, p. 43.

applies. Individual identity is to result from the, shall we say, casual influences of the various societies of which the individual is a part, [but also] from the “necessary” and “voluntary” ones, from the ideologies that around and out of these relationships have settled over time in the classes and in the social groups in which the individual participates⁶⁶.

Specifically, in relation to the theme of personality found in Gramsci's reflection on education other works have come out in recent years, of which we can mention my *Il soggetto e l'educazione in Gramsci* and Antonio Di Meo's volume, *Decifrare Gramsci*, both released by the publishing house Bordeaux⁶⁷. The first volume is motivated by the idea that, in order to understand the “bent” that the author of the *Quaderni del carcere* imparts to his Marxism, in particular the attention given to the ideological and cultural element, as well as the rejection expressed towards the determinism contained in second and partly third-internationalist economicist Marxism, it is important to illuminate some of the influences that he was subject to from the cultural avant-garde of the early twentieth century: from the Florentine magazines founded by Papini and Prezzolini, «Il Leonardo» and «La Voce», to Benedetto Croce's «La Critica» and the European and Anglo-Saxon pragmatism that through these magazines was being circulated in national culture (Bergson, Sorel, William James). Therefore, the attention that the Sardinian thinker shows, since his early writings, to themes related to the formation of man, in the labor hypothesis, can be attributed to the influences exerted by these “sources” external to Marxist theory that lead him to a vision of a structurally complex and “multiform” subject, in which objective and subjective elements cooperate dialectically, relationally constructing external reality.

In the second of these volumes, which represents a collection of writings that have appeared in previous years in other settings, Di Meo, particularly in the chapter entitled *Processi molecolari, psicologia e storia*, taking up some of the issues addressed in an earlier work⁶⁸, he highlights too the importance that sources beyond the Marxist tradition exerted on Gramsci's education, especially the culture of French vitalism, Bergson, Sorel but also Fouillet, Janet and Binet. According to Di Meo, in essence, Gramsci more than other Marxists focused his attention on the historical influence of factors determining those mental processes which are related to different forms of life, bringing out, especially in the prison notes, within his interpretation of historical materialism, a pluralistic

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 99-100.

⁶⁷ Cf. C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019; A. Di Meo, *Decifrare Gramsci. Una lettura filologica*, Roma, Bordeaux, 2020.

⁶⁸ Cf. Id., “La tela tessuta nell'ombra arriva a compimento”. *Processi molecolari, psicologia e storia nel pensiero di Gramsci*, «Il Cannocchiale. Rivista di studi filosofici», vol. 3, 2012, pp. 95-140.

and complex model of personality present in the psychology, especially of the Jamesian matrix, and in the sociology of his time⁶⁹.

Regarding the “revival” of Gramscian studies and in particular the vibrant interest in the educational aspects, another commemoration should be mentioned, that of the 70th anniversary of his death in 2007⁷⁰. Thanks to this event, in fact, a new body of work emerged aimed at shedding light also on previously unpublished aspects of Gramsci’s philosophy. With regard to the topics of interest in the present work, mention should be made of the effort related to the *Dizionario gramsciano 1926-1937*⁷¹, within which, in addition to the classic categories proper to the political lexicon of Gramsci studies, such as hegemony, civil society, state, party, significant pedagogical lemmas, such as education, formation of man, pedagogy and school, find space.

To the theme of education in Gramsci, Vincenzo Orsomarso has dedicated important works that appeared in the 2000s. In 2006, the author had published a volume entitled *Il progresso intellettuale di massa*, within which Gramsci’s connection with other authors in the volume (Labriola, Sorel, Bucharin) is reconstructed in regard to the relationship between «education and politics, between political, technical, polytechnical training and the managing of the production process, more generally between collective appropriation of knowledge and social transformation»⁷². This is a work that, in particular, starting from Gramsci’s analyses of the transformations wrought by American capitalism with the advent of Fordism and the consequent reflections with respect to the new educational needs that emerged, seeks to extend this same method of analysis to the transformations taking place in contemporary capitalism in order to reason on the necessary reforms to be implemented in schools. In 2012 Orsomarso published a work entitled *Da Labriola a Gramsci* in which the author explores the existing distance on educational issues between Labriola

⁶⁹ Cf. Di Meo, *Decifrare Gramsci*, cit., pp. 134-202.

⁷⁰ Numerous events celebrated the 70th anniversary of the Sardinian’s death: national and international conferences, from Sidney to Turin, from Rome to São Paulo, Brazil, from Sardinia to Puglia, but also editions of texts. In fact, 2007 sees the publication of the first two volumes of the National Edition dedicated to the *Quaderni di traduzione*, unpublished, to which, three years later, was added the first volume of the *Epistolario* (cf. A. Gramsci, *Epistolario*, Vol. I. *Gennaio 1906-dicembre 1922*, edited by D. Bidussa, F. Giasi, G. Luzzatto Voghera, M.L. Righi, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2009).

⁷¹ IGS Italia organized periodic multidisciplinary seminars aimed at analyzing the terms, categories, concepts of the *Quaderni*. *Le parole di Gramsci* is the title of the book that contains the results of the first part of this work which continued until recent times. The most notable outcome of this seminar work, carried out in the first decade of this century, was the *Dizionario gramsciano 1926-1937*, that is, the study of the writings of the prison years by means of the analysis of the words and concepts used by Gramsci in *Lettere* and *Quaderni*, of their frequency, their evolution (cf. F. Frosini, G. Liguori (edd.), *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2004; G. Liguori, P. Voza (edd.), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Roma, Carocci, 2009).

⁷² V. Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*, Roma, Rubettino, 2006, p. 11.

and the author of the *Quaderni*. While reiterating, in fact, the absolute centrality of the influence of Labriola's Marxism in the elaboration of the philosophy of praxis, for Orsomarso with respect to educational issues a significant distance emerges. In Labriola, in fact, a certain mechanistic reading of Marxism still survives, a reading that is present in the entire Second International, whereas in the Sardinian's reflection it is completely dropped, inspired, above all, by a consideration of the educational activity as a welding element between structure and superstructure, between economic reform and intellectual and moral reform, between industrial and intellectual work⁷³.

An interesting work by Riccardo Pagano titled *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci* came out in 2013. In it, the author tackles the centrality of the educational dimension in Gramsci's thought in an organic manner, from his early writings to the *Quaderni*, extending this discourse to contemporary times, in an attempt to highlight the function of school and education for the formation of man and of a critical and conscious citizen. In the light of Gramscian thought, Pagano emphasizes the necessary political dimension of pedagogy as a fundamental tool of subjectivation of the human being and a fundamental means of transformation of social relations in a democratic sense⁷⁴.

Within this reconstruction of the works about Gramsci and education, the studies that, especially in recent years, have been published on Gramsci as a "writer for childhood" deserve attention. This is a rich and intense chapter, within the more general bibliography of his works, that we will not have the space to explore in its entirety. In particular, it must be emphasized how from the 1980s onwards, also in parallel with the decline of appreciation towards reflections considered to be more political, interest in the private aspects of Gramsci acquires greater credit, the person who, from his prison letters, addresses educational reflections to his children, translates fairy tales and traditional stories, also Sardinian ones⁷⁵.

⁷³ Id., *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012.

⁷⁴ Cf. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013.

⁷⁵ Since the first appearance of the corpus of Antonio Gramsci's posthumous works in the immediate post-World War II period, there have been numerous publishing initiatives of Gramsci's writings aimed at children. Just the year after the publication of *Lettere dal carcere* in 1947 which, as we know, caused a great sensation, worthy of the Viareggio Prize, a volume entitled *L'albero del riccio* with illustrations by the painter Felicità Frai was published by the publishing house Milano-Sera in 1948 (Cf. A. Gramsci, *L'albero del riccio*, preface and notes by G. Ravegnani, illustrations by F. Frai, Milano, Milano-Sera, 1948. The book was to have great fortune as demonstrated by the very large number of reprints it had starting from the first in 1949 and then thirteen more times). It is also worth mentioning how, more recently, critical attention has emerged for Gramsci as a fairy tale translator (on this theme see the volume A. Panichi (ed.), *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, Pisa, Edizioni ETS, 2019). The translations from German of Grimm's short stories which he began as early as 1927, two years before he initiated the work plan for his *Quaderni*, while still awaiting trial, express well the deep interest in the interweaving between the analysis of common sense, folklore and popular literature that had matured since

Rosa Corrado's book *Antonio Gramsci teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia* deserves special consideration. It highlights Gramsci's sentiment towards childhood, capable of emotionally immersing himself in it and expressing «fantastic themes [...] in a simple and fresh language»⁷⁶. In essence, for the author, Gramsci is a writer capable of constructing, by means of the fable-like tale, an intrinsically educational message.

A certain revival of the interest in the relationship between pedagogy and politics present in Gramsci's reflection is to be found in two volumes published in the second decade of the 2000s, by Luigi Saragnese and Massimo Baldacci respectively⁷⁷.

In the first of the two works, the author emphasizes how Gramsci's pedagogical ideas are grafted onto the typically Marxian theme of the relationship between structure and superstructure. In this perspective, education acquires a strongly "political" value to the extent that, in mature capitalist societies in which the relationship between the state, command function, and civil society, place of the interaction of stakeholders with different interests, is very complex and articulated, the game for winning consensus is played on the terrain of the organization of the «cultural hegemony» that the ruling class is able to organize, «forging the energies and necessary capacities and feeling the right to direct the whole of society»⁷⁸.

In the second of the mentioned monographs, the author, on the basis of a rich and documented investigation also in terms of the interpretation of the sources, with particular reference to the *Quaderni del carcere*, proposes a renewed pedagogical reading of Gramsci's thought, aimed not so much at identifying specific aspects that are individually readable as single pieces of a possible educational thought, but rather at grasping «an internal perspective» of the «political and cultural dimension» of Gramsci's intellectual journey⁷⁹. Baldacci's volume aims to go beyond the dismissal of Gramscian thought from

his political writings prior to his imprisonment. Still in the 1975 edition of the *Quaderni*, the translation exercises Gramsci initially devoted himself to, when he obtained permission to write in prison, had been omitted. The only ones present are those relating to some of Marx's texts. A key contribution in this regard was the publication, as part of the new *Edizione Nazionale* of Antonio Gramsci's writings, of the *Quaderni di traduzioni* which, in terms of translations, also included those of the Brothers Grimm fairy tales. It was precisely from February-March 1929 until January 1932 that Gramsci translated twenty-four of the fifty fairy tales collected by the Grimms contained in a popular German anthology by Reclam publishing house (cf. G. Cospito, *Introduzione* to Gramsci, *Quaderni di traduzioni*, cit., pp. 11-40).

⁷⁶ R. Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia. Un contributo allo sviluppo della fantasia dei bambini e alla formazione dei giovani*, Roma, Aracne, 2008, p. 47.

⁷⁷ Cf. A. Gramsci, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dei "Quaderni del carcere"*, ed. by L. Saragnese, Como-Pavia, Ibis, 2017; M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

⁷⁸ Gramsci, *Da governato a governante*, cit., p. 40.

⁷⁹ Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., p. 7.

the educational point of view that we have seen as having been the hallmark of the readings situated since the late 1980s, and which appear to be «a sign of provincialism (of which a xenophilic subalternity is always a telltale sign) and even of little critical-cultural vigor»⁸⁰, to make the educational dimension the privileged angle from which to read the perspective of Gramscian Marxism, grounded in an ethical and transformative tension of social relations, capable of making future governors of the governed, and thus bringing the entire human race out of subalternity.

The year 2017 is the year in which the two aforementioned volumes are situated, and it is also the year of the celebrations for the 80th anniversary of the Sardinian's death. Among the many initiatives, the conference held the same year in October at the Department of Education and Training Sciences of the University of Roma Tre, deserves a significant place in our discourse⁸¹. The contributions included one by Baldacci, who, on the basis of the reflections made in the previously mentioned monograph, tends to reiterate the centrality of the political and educational nexus in Gramsci, as does Ragazzini himself who emphasizes how Gramsci's notes on education in the *Quaderni del carcere* represent a challenge to contemporary mass society to promote a quality school model that is open to all according to constitutional dictums. Covato's contribution is also worth mentioning, which, on the basis of the reflections in Manacorda's work, highlights the profound political dimension, understood as a transformative objective of more general social relations, present in the Sardinian's educational reflection who

in elaborating his "pedagogical alternative" he does not take refuge, as Manacorda emphasizes, in the expectation of a future society freed from inequalities, but identifies precisely in the educational institutions one of the grounds for the construction of a new hegemony by the traditionally "directed" classes. His proposal of an active and creative school, intended for all and founded on the relationship between education and work, has as its main objective that of making each individual "contemporary" to his era, on the basis of a humanistic-scientific and technological education. It alludes, therefore, to a unitary education, which overcomes the anachronistic and folkloric stratifications present in the way of thinking of the masses, but also the narrow character of elitist cultural models⁸².

⁸⁰ *Ibid.*, p. 8.

⁸¹ The conference proceedings, in which the contributions of Massimo Baldacci, Lelio La Porta, Dario Ragazzini, Carmela Covato, Chiara Meta, Manuela Ausilio, Edoardo Puglielli, Pietro Maltese and Guido Liguori appear have been published by the magazine «Articolo 33»: *La passione educativa di Antonio Gramsci. Interpretazioni, confronti, influssi*, «Articolo 33», vol. XI, n. 5, 2019.

⁸² Covato, *L'alternativa pedagogica*, in *ibid.*, p. 19.

Intervista a Maria Giacobbe, autrice del *Diario di una maestra*

Piera Caocci
Department of Philosophical, Pedagogical
and Economic-Quantitative sciences
University "Gabriele d'Annunzio" of
Chieti-Pescara (Italy)
piera.caocci@icloud.com

Interview with Maria Giacobbe, author of Diario di una maestra

ABSTRACT: This essay aims to report an interview granted by the Sardinian writer Maria Giacobbe who became famous at the beginning thanks to her *Diario di una maestra*, an «ego-document» about her initial phase of teaching in rural and poor territories in North Sardinia. Many aspects of her life and the genesis of his well-known Diary help to understand better her social commitment and underline crucial aspects that are particularly explanatory of his pedagogical method. She taught during the postwar period, and she saw the situation first-hand of extreme poverty and illiteracy. Furthermore, in many Sardinian countries the instruction hadn't a value. Although nobody believed in her students, Maria Giacobbe, in her way, created a harmonious and dynamic dialogue between students and her, considering them respectable of care and attention.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Egodocument; Teaching memory; Italy; XX Century.

Introduzione

Il presente articolo propone un'intervista rilasciata dalla scrittrice sarda Maria Giacobbe¹ il 15 novembre 2022, intorno alla sua fortunata opera *Diario di*

¹ Sulla vita e il contributo letterario di Maria Giacobbe si vedano: M. Giacobbe, *Diario di una maestra*, Nuoro, Il Maestrale, 2020; Ead., *Piccole Cronache*, Bari, Laterza, 1961; Ead., *Le Radici*, Cagliari, Edizione Della Torre, 1996; R.M.G. Flores, *Una scrittrice fra due mondi (l'opera narrativa e saggistica di Maria Giacobbe)*, tesi di Laurea, Facoltà di Scienze della Formazione (Relatore: S. Maxia), Cagliari, Università degli Studi di Cagliari, a.a. 1998/1999; M. Pittau, *L'era fascista nella provincia italiana: il Littorio a Nùgoro e in Sardegna, con la lettera di Maria Giacobbe*, Sassari, EDES, 2011; G. Marci, *Radici e poesie della Sardegna: la scrittrice Maria Giacobbe racconta in*

una maestrina (1957)², una memoria scolastica di grande successo che ripercorre i primi anni di insegnamento dell'autrice in alcuni paesi del nuorese nei primi anni Cinquanta³. Rispondendo ad alcune domande sulle sue vicende biografiche e sulla genesi e diffusione dell'opera, l'autrice ha approfondito degli aspetti significativi, alcuni inediti, che aiutano a comprendere meglio il suo impegno sociale di maestra e scrittrice. Per introdurre l'intervista, merita un cenno la sua vicenda biografica e il contenuto della sua opera.

Maria Giacobbe nacque nel 1928 a Nuoro, da famiglia benestante. La Giacobbe frequentò le scuole negli anni del consenso fascista ed in un contesto, come quello nuorese, fortemente segnato dalla propaganda del Regime. Bisogna tener conto che l'«Atene sarda», città del premio Nobel Grazia Deledda, era divenuta capoluogo di provincia nel 1927, una scelta che aveva rinforzato l'appoggio alla Dittatura⁴. La sua infanzia fu, in realtà, antifascista, grazie all'influenza della famiglia e della sua maestra, caratterizzate dall'anelito per le libertà democratiche e da una forte opposizione alla Dittatura. Il padre, l'ing. Dino Giacobbe, fu uno dei fondatori del Partito Sardo D'Azione, nonché uno dei più noti esponenti dell'antifascismo nuorese⁵, fu arrestato e poi dovette espatriare prima in Francia, poi in Spagna e infine negli Stati Uniti. La madre, Graziella Sechi⁶, anche lei maestra, condivideva l'antifascismo del marito. La Giacobbe ricordò di come ascoltasse Radio Barcellona, allora vietata, cercando di non farsi scoprire⁷. La loro casa fu più volte perquisita dalla polizia e Graziella Sechi fu anche incarcerata, sebbene poi presto liberata. Nonostante il peggioramento delle condizioni economiche e le pressioni politiche,

una intervista il suo percorso umano e letterario: i due linguaggi della narrazione, «La Nuova Sardegna», vol. 97, n. 153, 1987, p. 28; P. Alcioni, P. Degli Esposti, *Cagliari, racconti di Maria Giacobbe*, Cagliari, T Hotel, 2010.

² Sul volume si vedano: D. Pigliaru, *Maria Giacobbe vista da G. Dessì e N. Tanda*, «Frontiera», vol. 8, n. 93, 1975, p. 312; A. Capitini, *A proposito del diario di una maestrina*, «Ichnusa», vol. 6, n. 24, 1958, pp. 41-43; A. Pigliaru, *Note sul «Diario di una maestrina»*, «Ichnusa», vol. 5, n. 20, 1957, pp. 13-23.

³ Sull'importanza del diario scolastico come fonte per la ricostruzione della storia dell'educazione si vedano: A. Viñao, *Las Autobiografías, Memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, «Teias», vol. 1, n. 1, 2000, pp. 223-253; C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

⁴ Pittau, *L'era fascista nella provincia italiana*, cit., p. 20.

⁵ *Ibid.*, p. 99.

⁶ «Ricordo quando mia madre fu arrestata. La polizia aveva interamente circondato la casa, come dovesse sorprendere un pericoloso criminale. Poi entrarono e le mostrarono il mandato d'arresto. Allora, mamma è salita in camera sua, io avevo sei anni. L'ho seguita. Era bella ed elegante, si preparava a essere portata in carcere. Il carcere era un posto brutto e sporco, c'erano le blatte. Si pettinava con calma. Mi sono nascosta sotto il letto e l'osservavo. Avevo vergogna. Avevo vergogna che gli uomini fossero così insensati da arrestare una donna bella e buona, da volerla portare in prigione con le blatte» (Marci, *Radici e poesie della Sardegna*, cit.).

⁷ «Erano gli anni della guerra civile in Spagna. Quasi tutte le persone che io conoscevo parteggiavano per i 'rossi' e la mattina, porte e finestre sprangate, mentre mi rifaceva le trecce e mi preparava per la scuola, mamma ascoltava Radio Barcellona. Avevo idee confuse su tutto ciò, soltanto sapevo che in un paese non lontano dalla Sardegna e a questa molto somigliante si combatteva 'per la libertà'» (Giacobbe, *Diario di una maestrina*, cit., pp. 9-10).

la Giacobbe riuscì a frequentare il Ginnasio e il Liceo, e anni dopo, nel '46, decise di prepararsi all'esame di abilitazione magistrale, nonostante l'ostilità dei familiari che giudicavano questa scelta un «declassamento»⁸.

Dopo qualche tempo, ancora molto giovane, ricevette la prima chiamata per una supplenza di quindici giorni in una pluriclasse di ventisei bambini affetti da tigna e tracoma, riuniti insieme per evitare di contagiare compagni sani⁹. Dopo questo intenso battesimo di fuoco, la Giacobbe proseguì la sua carriera d'insegnante in alcuni piccoli e disagiati paesi del nuorese, con entusiasmo e interesse. Queste prime esperienze educative furono raccontate nel suo primo «egodocumento», pubblicato con l'editrice Laterza nel 1957. L'attestazione di Tullio De Mauro ben conferma l'importanza del volume della scrittrice sarda tra le memorie scolastiche pubblicate in Italia nel secondo dopoguerra: «La scuola, come inatteso risultato collaterale, ci ha dato una serie di libri straordinari, per esempio il *Diario di una maestra* della Giacobbe».

Dopo il primo capitolo autobiografico, l'autrice racconta le sue prime supplenze in alcune scuole elementari della Barbagia dei primi anni Cinquanta: descrive le esperienze a Oliena, Fonni e Bortigali, e poi si sofferma sui tre anni scolastici trascorsi a Orgosolo, che occupano quasi metà del *Diario*. La «maestra», ad onta dell'epiteto, già dalle prime pagine del suo resoconto fa emergere un carattere tutt'altro che remissivo o arrendevole, bensì combattivo e caparbio. Presto la Giacobbe riscontra, nei volti dei suoi piccoli alunni, i problemi di una terra uscita dalla guerra con vecchi problemi e nuove speranze, una società che si appella alle leggi non scritte delle comunità agropastorali. Come scrive lei stessa nella prefazione all'edizione del 1975:

molti erano i disoccupati e moltissimi i sottoccupati e i sottopagati, molti erano gli analfabeti, molti erano i bambini che morivano durante la prima infanzia, e fra quelli che sopravvivevano molti erano i denutriti, molti erano quelli che evadevano all'obbligo scolastico e moltissimi erano quelli per i quali la scuola, così com'era, anche se frequentata restava un episodio più che altro negativo dell'infanzia, molti erano quei giovani che finivano per trovarsi in conflitto con le leggi dello Stato, moltissimi quelli che, per procurarsi il lavoro che la Costituzione dice essere un «diritto e un dovere» per tutti i cittadini della Repubblica, dovevano lasciare la loro terra che pure era già una delle meno densamente popolate d'Europa¹⁰.

Davanti a lei la scuola, anche in paesi diversi, si presenta uguale: misera e affatto inadeguata. L'istruzione non era una priorità, ma un vero e proprio lusso: non solo poche persone potevano frequentarla¹¹ perché tanti erano co-

⁸ «Fra le ostilità dei familiari che giudicavano ciò un volontario declassarmi, diedi l'abilitazione magistrale e decisi di fare la maestra» (*ibid.*, p. 17).

⁹ *Ibid.*, p. 21.

¹⁰ *Ibid.*, p. 194.

¹¹ C'era chi era cosciente di questo, come il caso di un suo alunno di Oliena: «un giorno ha svolto il tema 'il più bel giorno della mia vita'. Era quello in cui ben pulito e pettinato si era avviato, con molti libri sotto il braccio, alla scuola media di Nuoro. Intorno a lui altri ragazzi puliti ed eleganti con i loro libri. Ma il tema finiva amaramente: 'quel giorno' io l'ho solo sognato. Io li

stretti a lavorare sin dall'infanzia, ma anche perché per diventare pastori o per essere banditi, era inutile saper leggere e scrivere. I bambini crescono come degli adulti: dormono per terra, il letto è considerato un lusso di cui vergognarsi, conoscono la legge del taglione, della fierezza e dell'onore, hanno l'obbligo di difendersi da soli. Tutto ciò va contro corrente rispetto alle virtù insegnate a scuola. Qui, inoltre, gli insegnanti danno norme igieniche, propagandano la pulizia e il bagno frequente, il consumo di cibi sani e variati, ma sono più le volte in cui, a questi bambini, manca un pasto caldo¹².

Nel suo *Diario* la Giacobbe descrive le iniziative impiegate per trasformare il clima della classe, mirando, sin dai primi giorni, alla cooperazione con gli alunni e le famiglie. Così la "maestrina" fa sue le difficoltà dei suoi bambini, ne valorizza gli interessi e cammina con loro. Su un terreno così delicato non bastava essere "esperti", occorreva essere educatori significativi, in grado di unire alle competenze una vera e propria passione per lo sviluppo perfettivo dell'uomo. La Giacobbe considerò speciali i suoi bambini, oltre che particolarmente bisognosi di ogni genere di cure, basti pensare a quando descrisse ad un'amica di Firenze, direttrice della rivista «ALI», curata dall'associazione delle giovani cristiane, le condizioni di vita dei suoi alunni e ottenne da lei un modo per far recapitare dieci lettini, completi di materasso e lenzuola, e vecchi giocattoli: «non saranno un'elemosina, ma una lezione»¹³, dice la maestra. Perfino Radio Cagliari e la stampa isolana diffusero immediatamente la notizia e diverse città italiane si mobilitarono per aiutare i «suoi bimbi orgolesi».

Il suo sguardo umano e benevolo restituì un volto agli studenti incontrati e fece emergere quella «sete di favole e di bello che li rifà simili a tutti i loro coetanei del mondo»¹⁴. Nel tempo conquistò rispetto e fiducia, e proprio quelli che erano considerati la «feccia del paese»¹⁵ contribuirono a fare della classe una vera comunità educante.

Intervista

Nel primo capitolo del Diario di una maestrina menziona la sua maestra «antifascista»¹⁶. Può dirci qualcosa in più su questa figura? Ha mai espresso

vedevo quei ragazzi, ma non ero con loro, io quel giorno ero andato a Nuoro perché mio padre mi aveva alloggiato come servetto presso un pastore, e la mia strada era un'altra» (*ibid.*, pp. 37-38).

¹² *Ibid.*, pp. 122-125.

¹³ *Ibid.*, p. 134.

¹⁴ *Ibid.*, p. 124.

¹⁵ *Ibid.*, p. 35.

¹⁶ «Anche la mia maestra era 'antifascista', lo sapevo e me ne sentivo orgogliosa sebbene non capissi con precisione che cosa significasse ed evitassi di ripeterlo perché sapevo che 'essere antifascista' era un delle cose più proibite» (*ibid.*, p. 10).

una opposizione esplicita al Regime? Che ruolo ha avuto l'esempio della sua maestra nella sua carriera magistrale?

La maestra cui alludo fu Angela Maccioni, che fu, per chi la conobbe, uno splendido esempio d'intelligenza, di cultura e di coerenza morale, e dunque anche politica, nella lotta per la libertà contro il fascismo allora al potere. Una lotta che, nel 1937, le costò il carcere e la perdita del lavoro – unica fonte di sostentamento per lei e per la madre cieca e totalmente invalida, che era vedova di un maestro e madre di due caduti durante la allora ancora recente Prima Guerra Mondiale. Angela Maccioni era un'amica, con la quale mia madre condivise anche l'esperienza carceraria. Il suo esempio, come quello di mia madre e di mio padre, fu importante nella formazione della mia personalità morale, nell'impegno politico anche nel quotidiano, ma non credo di averlo mai preso come "esempio" o "ispirazione" nelle mie scelte didattiche e pedagogiche. Di Angela Maccioni furono pubblicati postumi due bei libri, per uno dei quali io scrissi l'introduzione, e a lei è dedicato e intitolato un volume della collana «Pensatori sardi – Antologia delle idee entrate nella Storia», ed. L'Unione Sarda (2014). Ad Angela Maccioni è dedicata anche una scuola di Nuoro e, recentemente, la studiosa dell'antifascismo nuorese, Marina Moncelsi, ha organizzato un incontro su di lei.

Anche sua madre, Graziella Sechi, è stata una maestra elementare. Come viveva il suo lavoro? Quanto e come si è ispirata al suo "esempio"?

Mia madre, Graziella Sechi, era diplomata in quella che allora, nei primi anni del '900, si chiamava Scuola Normale, ma non ha mai praticato l'insegnamento. Fu una sua scelta, ma non avrebbe neanche potuto fare diversamente, perché anche lei fu attiva antifascista. Nel 1937, in carcere, alle insistenze della polizia fascista che le chiedeva sottomissione al regime rispose: «Non sono fascista perché il fascismo non è un regime di libertà». Anche a mio padre, ufficiale pluridecorato della Prima Guerra Mondiale e ingegnere laureato a pieni voti all'Università di Roma, fu negata la possibilità di lavorare, e fu diverse volte incarcerato. La nostra casa, compresa la "camera dei bambini" – eravamo quattro –, veniva quasi periodicamente devastata dalle perquisizioni della polizia fascista. Questi furono avvenimenti, situazioni e scelte che mi formarono anche nelle mie scelte di vita e nella mia esperienza scolastica.

Come nacque l'idea di scrivere il Diario di una maestrina?

Dopo la Liberazione frequentavo la seconda del Liceo classico "Giorgio Asproni" di Nuoro quando, impaziente di rendermi utile in una Sardegna e un'Italia devastate dalla guerra e dalla dittatura, decisi di cercare una strada più breve per il mio bisogno di attività sociale e di indipendenza personale e decisi di lasciare quegli studi troppo lunghi e di prepararmi da sola all'esame di abilitazione magistrale che mi avrebbe aperto a un'attività sociale immediata. Il

progetto riuscì e così iniziò la mia attività “sociale”, prima con gli adulti della scuola serale, poi con i bambini.

La pubblicazione del *Diario di una maestrina* fu un caso fortunato e del tutto indipendente dalla mia iniziativa. Quegli anni lavoravo e vivevo, come descrivo nel libro, in una specie di solitudine, e il mio bisogno di raccontare diventava scrittura. Scrittura serale, per me stessa, senza alcun progetto di pubblicazione – scrivevo su una piccola Olivetti Lettera 22 che apparteneva a mia madre e di cui mi ero impadronita. Ma ugualmente, con alcune di quelle pagine, partecipai nel 1951 a un concorso bandito dall’UNESCO e dall’Unione Contro l’Analfabetismo per uno scritto su un’esperienza d’insegnamento nelle Scuole Popolari, la mia esperienza alle Serali di Oliena. Ed ottenni il Secondo Premio.

Qualche anno dopo, durante le mie vacanze estive a Gonone, conobbi una signora milanese molto simpatica che mi raccontò di un suo viaggio a Napoli e delle sue esperienze con quei bambini segnati dalla guerra e dalla miseria. E io le raccontai dei “miei bambini” di Orgosolo. Lei, Adriana Gherardi, mi ascoltò con molta attenzione e simpatia e disse che ciò che le avevo raccontato era interessante e avrebbe voluto poterlo raccontare al suo amico a Milano, ma temeva di non saperlo fare abbastanza bene. Mi chiese se per caso avessi scritto quelle storie in modo tale prestargliele per alcune settimane, per poi restituirmele. Io, avendole scritte, gliele prestai. Dopo un viaggio e un soggiorno di alcune settimane in Francia che stavo progettando di fare subito dopo Gonone, potevo passare per Milano per riaverle.

Dopo circa un mese tra Parigi e la provincia francese, passai per Milano dove ebbi la sorpresa di sapere che l’amico di cui Adriana Gherardi non mi aveva detto il nome, era il professor Francesco Flora (autore della bellissima *Storia della Letteratura Italiana* della cui lettura io avevo goduto sin dalla mia prima liceo), il quale aveva tanto apprezzato i miei racconti che, di sua iniziativa, li aveva inviati a Mario Pannunzio, direttore de «Il Mondo», di cui io ero lettrice ma che durante il mio soggiorno in Francia non avevo visto. Mario Pannunzio aveva dato a quei racconti, che aveva subito iniziato a pubblicare settimanalmente, il titolo complessivo di *Il diario di una maestrina*.

Ultima sorpresa di quel mio ritorno in Italia, era una lettera dell’editore Vito Laterza che, indirizzandola a «Il Mondo», che poi l’aveva fatta avere al prof. Flora, che a sua volta l’aveva consegnata a Adriana Gherardi, mi chiedeva su quell’argomento un libro da pubblicare nella sua casa editrice. Fu così che nacque già col suo titolo e il suo editore il *Diario di una maestrina*.

Il libro ha avuto un importante successo. Ricorda qualche critica al suo volume? Chi invece ha più sostenuto e valorizzato il suo libro?

Questo mio libro, edito da Laterza, ebbe un immediato successo di critica e di pubblico, e perciò anche molte ristampe¹⁷ e traduzioni. Fu tra i vincitori

¹⁷ Dagli archivi dell’editore G. Laterza risulta che le tirature tra il maggio del 1957 e il dicembre

del premio Viareggio Opera Prima 1957 e della Palma d'Oro dell'Unione delle Donne Italiane. Anche in Sardegna, per quel mio primo libro e per quelli che seguirono, ebbi diversi premi e riconoscimenti, fra questi nel 1958, per le mie collaborazioni all'Unione Sarda, mi fu assegnato il XXII Premio Iglesias di Giornalismo.

In un'intervista rilasciata al prof. Antioco Floris dell'Università di Cagliari¹⁸, Vittorio De Seta rivelò di aver letto con attenzione e ammirazione il Diario di una maestrina, che poi gli sarebbe stato utile per meglio conoscere la società barbaricina, poi oggetto del film Banditi ad Orgosolo (1961). Ha mai avuto contatti con il regista? Le ha mai parlato di questa influenza del suo diario nel film?

Appena fu pubblicato il diario, il regista siciliano mi contattò. Ci incontrammo alcune volte in Sardegna e a Roma ma, per un malinteso contrattuale, non se ne fece niente. Più tardi, quando vivevo già in Danimarca, anche Nanni Loy mi propose di realizzare un film ispirato al *Diario*. Ne parlammo e scrivemmo a lungo, ma nel frattempo lui ebbe dei finanziamenti per un altro film, e il progetto fallì.

Il Diario di una maestrina è uno tra i primi diari "neorealisti" capaci di rappresentare il mondo scolastico senza retorica, ideologia e oscuramenti. Presenta molti elementi simili alle opere di Albino Bernardini, che, pur scrivendo più di dieci anni dopo, con le Bacchette di Lula (1969) ha raccontato una realtà simile a quella da lei tratteggiata. Ha conosciuto il maestro di Siniscola? Quali rapporti avete avuto? Che differenze trova tra le vostre opere?

Incontrai Albino Bernardini quando ero ancora bambina, e la differenza d'età – aveva qualche anno più di me – me lo faceva credere "adulto" e perciò "non interessante". Poi lo perdetti di vista, lui come tanti altri, e seppi di lui solo molti anni più tardi attraverso la stampa. Ma Bernardini fu così gentile da mandarmi, qui in Danimarca, dove già vivevo e ormai vivo da più di 60 anni, alcuni dei suoi libri per l'infanzia. Ma non mi è mai capitato di incontrarlo e di parlare con lui di pedagogia e/o di problemi sociali e scolastici.

Conclusione

L'intervista gentilmente rilasciata da Maria Giacobbe rappresenta un significativo contributo per comprendere ulteriormente l'origine, la storia e la diffu-

1966 raggiunsero le 9.000 copie.

¹⁸ A. Floris, *Diari da Orgosolo*, 5 ottobre 2011, <<http://www.cinemecum.it/diari-da-orgosolo>> (ultimo accesso: 20.01.2023).

sione del suo volume. Va ricordato che il successo del diario attirò l'attenzione di molti giornalisti, incuriositi dalle difficoltà e dai drammi sociali della Sardegna. Si moltiplicarono le recensioni e i saggi dedicati al suo taccuino. «Fu come una pietra lanciata nell'acqua – tale la metafora di una rivista romana –: tutte le rane dello stagno cominciarono inevitabilmente a gracidare!»¹⁹. Si tratta di un successo duraturo, tanto che Laterza propose l'ultima ristampa nel 1975. In seguito, il libro fu poi riedito solo da case editrici sarde. Si tratta di un elemento che, secondo Simonetta Soldani, ha rappresentato un limite alla sua ulteriore diffusione, che, dopo l'eco nazionale, fu circoscritta ad un orizzonte più limitato²⁰. Anche la non riuscita trasposizione cinematografica dell'opera, un aspetto sinora inedito, rappresentò senz'altro un'occasione mancata: come avvenuto per altri volumi del genere, l'adattamento televisivo o filmico avrebbe aiutato a rendere ancora più efficace il contributo di questo esemplare «egodocumento» nella ricostruzione e innovazione della rappresentazione collettiva della scuola italiana.

¹⁹ Flores, *Una scrittrice fra due mondi*, cit., p. 86.

²⁰ Simonetta Soldani, docente di Storia Contemporanea e di Storia politica e sociale dell'età contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze, tra le fondatrici della Società italiana delle storiche (SIS) e della Società italiana per la Storia Contemporanea (SISSCO) e membro della rivista di storia contemporanea «Passato e presente» (attiva dal 1982), durante il penultimo appuntamento della rassegna *Un libro per la vita*, presso l'Auditorium di Piazzale della Resistenza di Scandicci, l'8 aprile 2018 racconta di esser rimasta colpita già al ginnasio dal diario di Giacobbe; ma sono state poi successive letture, in momenti diversi della vita, a farle (ri)scoprire il suo significato profondo e la sua potenzialità di risultare attuale, tanto che la professoressa ammette di averne fatto uso durante i suoi corsi universitari, per parlare ad esempio di analfabetismo e analfabetismo funzionale.

Il potere delle immagini: l'iconografia della «Gioventù eroica» e dell'«uomo nuovo fascista» nelle illustrazioni dei quaderni di scuola del Ventennio

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

The power of pictures: the iconography of the «Heroic Youth» and the «new fascist man» in the illustrations of the school notebooks of the Twenties

ABSTRACT: The school notebooks were the focus of the specific attention of the educational history of the last two decades, as particularly significant sources for the reconstruction of the school custom and the teaching practices characterizing the European and non-European educational systems at the turn of nineteenth and twentieth centuries. Their richly illustrated covers and different types have left an impression on the imagination of generations of students, becoming in fact much more than a modest support for the teaching activity or a minor element of the educational kit. So, they came to play an “another” and very different role than the one they originally possessed in the school equipment. We could even affirm that their different but parallel functions of transmission of contents and educational messages and – especially during the fascist period – of real ideological and political means of propaganda can be dated back even before, and independently, to their real material use, in classrooms or elsewhere. This article attempts to focus the attention on the image of childhood and youth conveyed by the school notebooks during the Fascist period (1922-1943), highlighting how, precisely through the illustrations appeared on the covers of school notebooks, Mussolini's regime tried to convey the ideal of the totally fascist child and boy.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; School notebooks; Image of childhood and youth; Italy; Fascist period; XX Century.

A partire soprattutto dalla seconda metà degli anni Venti, parallelamente allo sviluppo dell'opera d'inquadramento delle giovani generazioni nelle orga-

nizzazioni di massa del fascismo¹, il regime mussoliniano s'impegnò nella promozione e diffusione di una nuova immagine della gioventù italiana, la quale avrebbe dovuto da un lato incarnare e dare corpo al mito dell'«eterna giovinezza» del fascismo stesso, dall'altro, più concretamente, costituire il veicolo privilegiato di trasmissione dei principi ideologici e dei modelli educativi alla luce dei quali promuovere, attraverso i giovani, la «rigenerazione fisica e morale della razza» e la vera e propria edificazione dell'«uomo nuovo» fascista².

La rappresentazione iconografica della gioventù italiana inquadrata dal regime, a questo riguardo, si sviluppò in parallelo con la crescita e il potenziamento delle organizzazioni giovanili e delle opere assistenziali ed educative del fascismo e svolse un ruolo di notevole efficacia sotto il profilo pedagogico, fino ad assurgere a canale autonomo e privilegiato della propaganda ideologica del regime nei riguardi delle giovani generazioni e a divenire una sorta di sofisticato ed incisivo strumento di educazione totalitaria³.

La scuola, specie quella elementare e popolare, l'unica autenticamente di massa nel periodo tra le due guerre mondiali, costituì, indubbiamente, lo spazio entro il quale la rappresentazione iconografica della gioventù italiana assurse a cardine della propaganda ideologica del regime e a strumento di educazione totalitaria delle nuove generazioni⁴.

Su questo versante, un ruolo di primaria importanza esercitarono le molteplici e variegata immagini dell'infanzia e della gioventù fascista riprodotte nei *libri di testo* (libri di lettura, sussidiari ecc.)⁵, e in particolare nei Testi unici di Stato per le diverse classi del corso elementare introdotti dal regime fascista a partire dal 1929⁶.

¹ Cfr. M.A. Ledeen, *Italian fascism and youth*, «The Journal of Contemporary History», vol. 4, n. 3, 1969, pp. 137-154; P. Nello, *L'avanguardismo studentesco alle origini del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1978; N. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo, 1926-1943*, «Storia Contemporanea», luglio-ottobre 1982, pp. 569-633; C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; B. Garzarelli, *Un aspetto della politica totalitaria del Pnf: i Gruppi universitari fascisti*, «Studi storici», vol. 38, n. 4, 1997, pp. 1121-1161; e L. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2003.

² Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebook (1922-1943)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 251-278.

³ Cfr. L. Malvano, *Il mito della giovinezza attraverso l'immagine: il fascismo italiano*, in G. Levi, J.C. Schmitt (edd.), *Storia dei giovani. 2: L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 338-340.

⁴ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁵ 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 & Pensiero, 2005.

⁶ Cfr. Legge 7 gennaio 1929, n. 5 – *Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 22 gennaio 1929, parte prima, n. 4, pp. 226-227.

Accanto ai libri di testo, tuttavia, una funzione estremamente significativa fu esercitata, in questo stesso ambito, anche da una componente del corredo scolastico degli alunni – i *quaderni di scuola* – che solo recentemente ha registrato l'interesse degli storici dell'infanzia e dell'educazione⁷.

L'approfondimento delle caratteristiche dei *quaderni di scuola* e, in particolare, l'analisi delle illustrazioni poste sulle copertine e dei testi di presentazione delle medesime illustrazioni si rivela fondamentale, sotto questo profilo, per cogliere l'evoluzione e le peculiari movenze di questa particolare fonte, nonché per valutare il ruolo di primo piano da essa esercitato ai fini della veicolazione/costruzione di una determinata immagine dell'infanzia e della gioventù.

Va detto infatti che, senza mai dismettere la loro originaria funzionalità materiale, e anzi conservando il loro modesto carattere di strumenti secondari e di minore importanza nell'ambito del corredo didattico dell'alunno, i *quaderni di scuola* hanno finito, di fatto, specie nel corso del ventennio fascista, per svolgere un ruolo “altro” e ben diverso rispetto a quello assegnatogli originariamente nel novero della strumentazione scolastica.

Durante il regime mussoliniano, infatti, i *quaderni di scuola* hanno veicolato un accattivante messaggio iconico-verbale improntato a caratteristiche di immediatezza, semplicità ed elevata comprensibilità a tutti i livelli; messaggio destinato ad esercitare un ruolo d'indiscussa rilevanza – sebbene di tipo ausiliario e complementare – nella formazione scolastica ed extra-scolastica delle giovani generazioni e, indirettamente, delle stesse famiglie italiane, specie di quelle dei ceti popolari e delle aree rurali⁸.

Alla luce di tale quadro, non sorprende che proprio al principio degli anni Trenta, parallelamente alla stampa e distribuzione dell'operetta *Giovinezza eroica*⁹, la Presidenza Centrale dell'Opera Nazionale Balilla abbia stipulato una convenzione con varie ditte produttrici di *quaderni di scuola* per la divulgazio-

⁷ Cfr. 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. Per un quadro degli studi apparsi recentemente su tale versante, si veda: R. Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 83-103.

⁸ Cfr. A. Ascenzi, *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the «New Italy» (1870-1960)*, «History of Education & Children's Literature», vol. III, n. 1, 2008, pp. 217-255.

⁹ Opera Nazionale Balilla, *Giovinezza Eroica*, Roma, Presidenza Centrale dell'O.N.B. – Palazzo Viminale, 1932. Sempre a cura della Presidenza Centrale dell'Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) furono date alle stampe altre due edizioni dell'opera aggiornate e arricchite di ulteriori esempi, rispettivamente nel 1934 e nel 1937. In seguito, il Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) si fece carico delle nuove edizioni apparse nel 1940 e nel 1942. Sul significato e sulla fortuna di questa importante pubblicazione si veda ora R. Sani, *Memory and Celebration of the «Heroic Youth». The Youth Organizations of the Mussolini Regime, School and the Creation of the «New Fascist Man»*, in corso di pubblicazione negli atti del Convegno internazionale *The School and its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation* (Macerata, December 12th-15th 2022).

ne, attraverso apposite collane degli stessi quaderni, dei profili della gioventù eroica.

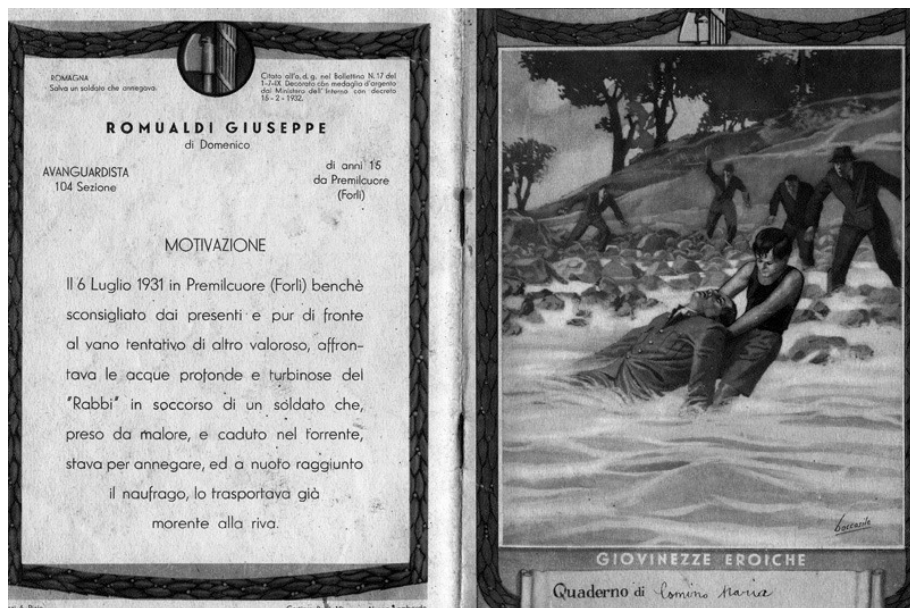
In attuazione di tale accordo, di lì a poco, una speciale serie di *quaderni di scuola* dal titolo «Giovinezze Eroiche», splendidamente illustrata dai disegni del celebre pittore e illustratore Gino Boccasile, fu prodotta e commercializzata dalle Arti Grafiche Pizzi & Pizio di Milano e dalle Cartiere Pigna di Alzano Lombardo (Bergamo), senza dubbio le due più grandi e prestigiose aziende operanti nel settore¹⁰. Di più modesto profilo, ma espressione anch'esse del rilevante significato attribuito al soggetto, furono le serie di *quaderni di scuola* apparse sempre nei primi anni Trenta e intitolate «Gioventù eroica» e «Balilla Eroici», prodotte e distribuite rispettivamente dall'Impresa Grafica Excelsior di Milano e dall'Industria Grafica Paolo Landi & C. di Varese. Di quest'ultima si conoscono una dozzina di copertine che riproducono episodi di eroismo civile compiuti da giovani aderenti all'Opera Nazionale Balilla.

Tra le copertine facenti parte delle serie sopra ricordate, a titolo puramente esemplificativo sono riprodotte nelle pagine seguenti quelle relative agli Avanguardisti Giuseppe Romualdi e Felice Sidoti e ai Balilla Italo Fioretta, Mario Cattaneo e Angelo Mangini.

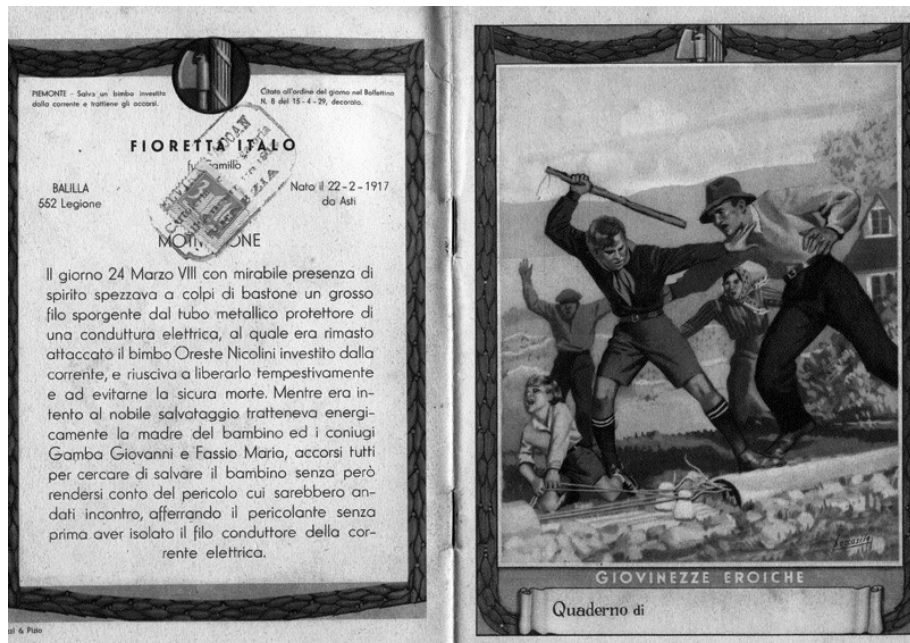
Nello scorrere le decine e decine di copertine dedicate alle «Giovinezze eroiche», alle quali il pennello di Boccasile conferisce un'intensa drammaticità e un particolare *pathos*, si resta colpiti dalle fattezze ordinarie e un po' anonime degli autori degli «atti eroici», le cui fotografie, al di là del tono serio conferito loro dalla divisa, mostrano fanciulli e ragazzi dallo sguardo attonito e dal profilo tutt'altro che marziale, sovente di mediocre statura e dal fisico gracile, senza alcun dubbio lontani dallo stereotipo della «maschia e gagliarda gioventù italica» cresciuta sana e forte «sotto le insegne del Littorio» costantemente agitato dalla propaganda di regime.

E tuttavia, non può essere sottovalutata la straordinaria capacità di fascinazione che tali copertine dei *quaderni di scuola* erano destinate ad esercitare sulla gioventù della penisola, soprattutto laddove, riproducendo i dati anagrafici e la fotografia in divisa da Balilla o Avanguardista dell'autore del «gesto eroico» compiutamente narrato nella «Motivazione» di conferimento della medaglia al valore e splendidamente rappresentato dall'illustrazione di Boccasile si puntava a ribadire che l'«indomito coraggio», il «mirabile ardire» e «lo sprezzo del pericolo» dei protagonisti degli «atti eroici» altro non erano che il risultato dell'educazione fisica e morale e dell'addestramento paramilitare da questi ricevuti in seno alle organizzazioni giovanili del fascismo.

¹⁰ Cfr. J. Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia», vol. 13, 2006, pp. 73-98; e Id., «Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico». *I controversi rapporti tra editori, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., Vol. I, pp. 507-551.



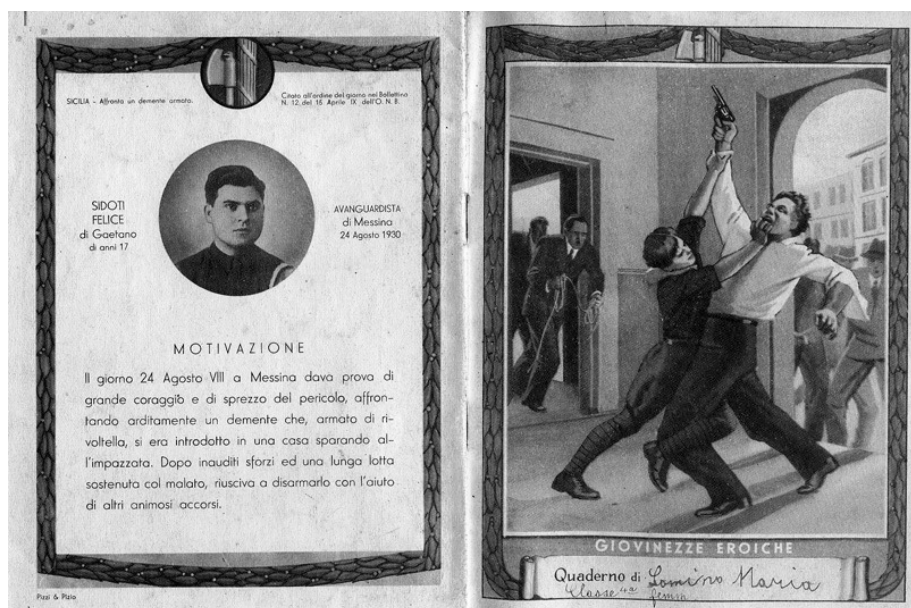
Pic. 1



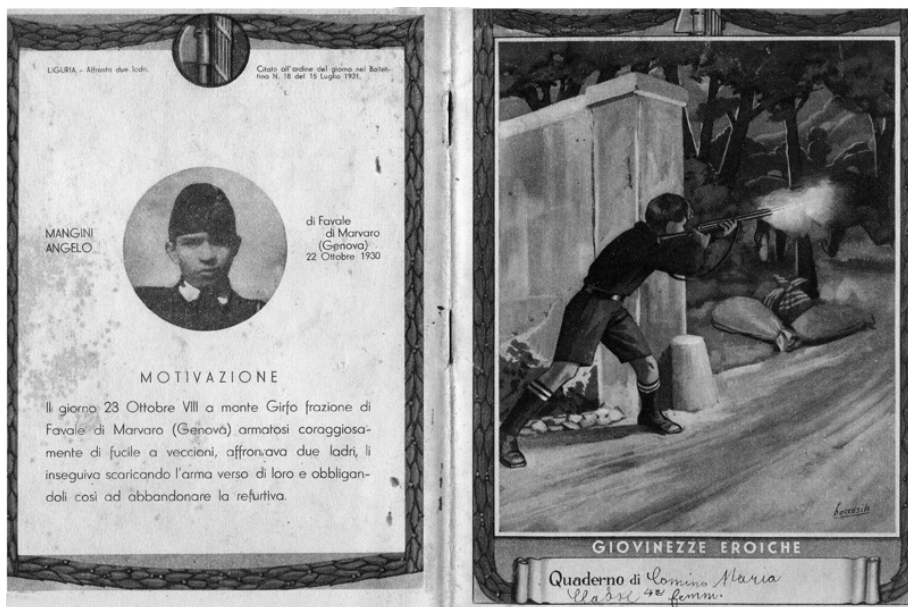
Pic. 2



Pic. 3



Pic. 4



Pic. 5

A partire dallo scoppio della guerra d'Etiopia (1935-1936), la rappresentazione sulle copertine dei *quaderni di scuola* dei «gesti eroici» e degli «atti di valore» compiuti dai Balilla e dagli Avanguardisti della penisola registrava un vero e proprio salto di qualità, non limitandosi più agli episodi destinati a far emergere il valore civile dei protagonisti, ma estendendosi anche – e in misura sempre maggiore – alle vicende propriamente belliche e alle imprese volte a mostrare «l'indomito spirito guerresco» e «il valore militare della italica gioventù»¹¹.

A questo riguardo, va segnalata la serie «Gioventù eroica», prodotta e commercializzata dalla Tipo-Litografia Excelsior di Napoli e poi dalle Cartiere Giacomo Bosso di Torino, la cui finalità era essenzialmente quella di illustrare non tanto gli «atti di valore civile», quanto piuttosto le «grandi imprese» e le «azioni eroiche» compiute al fronte, «in primissima linea», dai «giovani volontari» arruolatisi nelle «Camicie Nere».

Assai significativa, a questo riguardo, è la copertina dedicata alle imprese eroiche del giovanissimo Balilla di Monteforte Irpino Lorenzo Fusco (Pic. 6).

¹¹ Cfr. Ascenzi, Sani, *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebook* (1922-1943), cit., pp. 273-278.



Pic. 6

Con la comparsa, nella seconda metà degli anni Trenta, della serie di copertine dei *quaderni di scuola* dedicata alla «Gioventù eroica» impegnata sui fronti di guerra la rappresentazione iconografica della gioventù italiana inquadrata dal regime fascista registra un profondo quanto generalizzato mutamento rispetto alla fase precedente, i cui tratti distintivi possono essere individuati nella vera e propria *militarizzazione* e nella crescente esaltazione del fondamentale ruolo che le giovani generazioni, «disciplinatamente inquadrate» nell'esercito regolare o tra le file della Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale (M. V.S.N.), erano chiamate a svolgere nella costruzione della «Nazione armata» e nella realizzazione dei «destini imperiali di Roma» attraverso una «politica di potenza nel Mediterraneo e nel mondo»¹².

Tramontati definitivamente i richiami agli atti eroici di carattere civile che avevano caratterizzato «il tempo di pace», ovvero la stagione precedente, fanciulli e ragazzi sono rappresentati ora, nelle copertine dei quaderni, con le fattezze, il piglio marziale e la risolutezza degli adulti e, più in particolare, dei soldati armati e pronti a combattere.

¹² Ascenzi, *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the «New Italy» (1870-1960)*, cit., pp. 248-252.



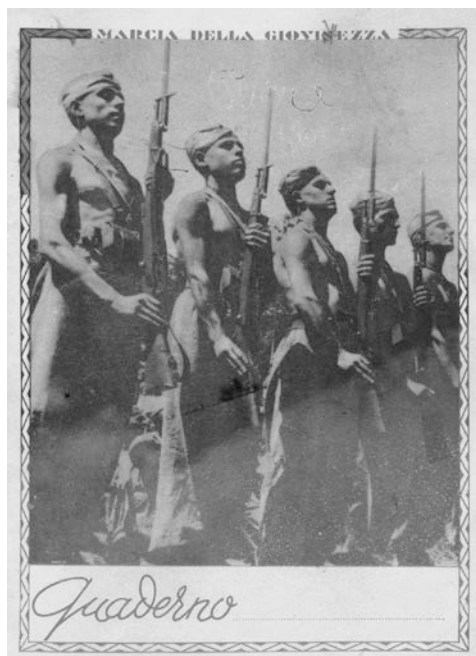
Pic. 7



Pic. 8

A conferma dell'imponente opera di militarizzazione e di esaltazione delle virtù guerriere della gioventù italiana condotta su questo versante, meritano di essere segnalate talune serie di copertine di *quaderni di scuola* prodotte e commercializzate tra la seconda metà degli anni Trenta e i primissimi anni Quaranta da piccole e grandi aziende del settore: «Gioventù dell'Impero» delle Cartiere Giacomo Bosso di Torino, «Gioventù Italiana del Littorio» e «Marcia della Giovinezza» entrambe del Consorzio U.V.Q. di Milano, «Gioventù Fascista» della Litografia Folletto di Napoli, «Gioventù Italiana del Littorio P.N.F.» della Bottega dello Scolaro di Roma e «Nuova Gioventù Guerriera» delle Industrie Grafiche Gros Monti & Co. di Torino.

Nella convulsa e drammatica fase storica che dalla guerra d'Etiopia e dalla fondazione dell'Impero giunge fino all'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale, le immagini ora prevalenti sono quelle di una gioventù marziale e accigliata, dalle pose guerresche, alle prese non più con i finti fucili di legno dei Balilla di un tempo, ma con armi autentiche (il moschetto d'ordinanza dell'esercito a cui è fissata la baionetta, la mitragliatrice da campagna montata sul treppiedi ecc.), o con moderni mezzi corazzati: immagini, queste, nelle quali fanciulli e ragazzi, dismesso il sorriso e lo sguardo sereno che aveva contrassegnato i tanti «piccoli eroi civili» della stagione precedente, appaiono a tutti gli effetti dei soldati in miniatura o, per meglio dire, i degni rappresentanti della



Pic. 9



Pic. 10

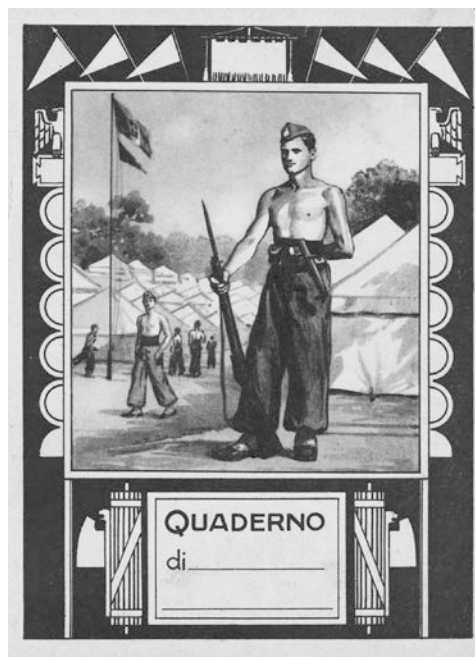
«nazione armata» fortemente propugnata dalla propaganda fascista in questo periodo.

La stessa *rappresentazione individuale* del singolo Balilla o Avanguardista distintosi per «atti di eroismo» e per manifesto «disprezzo del pericolo», largamente privilegiata nella fase precedente, ha ceduto ora il passo alle rappresentazioni collettive e di massa della «giovinezza eroica», incentrate sul gruppo, sul manipolo, sulla squadra, a rimarcare anche visivamente quell'aspirazione «a realizzare un individuo-massa la cui coscienza si identificasse totalmente con i fini superiori della collettività e dello Stato fascista», che giustamente Luca La Rovere ha indicato come un obiettivo centrale del disegno mussoliniano nei riguardi delle giovani generazioni inquadrare nelle organizzazioni del regime¹³.

¹³ L. La Rovere, «Rifare gli italiani»: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 9, 2002, pp. 64-65.



Pic. 11



Pic. 12

Notices

Recensioni

Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, premessa di R. Sani, nuova edizione, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 7-280.

Con ragione Roberto Sani, nella sua penetrante introduzione al volume, afferma che «Molto opportunamente [...] Carmela Covato ha deciso di rieditare, a distanza di un quarantennio, il suo ben noto saggio [...], apparso per la prima volta nel 1983 [...]» (p. 7). Come si vedrà, sono infatti molti i pregi che motivano tale apprezzamento, e ciò a prescindere dal fatto, tutt'altro che trascurabile però, che la presente edizione risulta arricchita da una corposa appendice. Ben cinque sono i nuovi saggi – tre di Covato e due rispettivamente di Chiara Meta e di Luca Silvestri – i quali sviluppano e ovviamente riattualizzano l'analisi, conferendo ancora maggiore forza interpretativa al contenuto di questa seconda edizione, utile per specialisti del settore ma anche per chi tale non è e si avvicina al tema per la prima volta.

È doveroso ricordare che al suo apparire nei primi anni Ottanta, il volume suscitò subito un forte interesse non solo negli ambienti marxisti, ma anche fuori di essi, particolarmente fra chi si occupava di storiografia pedagogica e presto fu al centro di un vivace confronto, sia per il suo innovativo approccio sia per l'orizzonte di senso che prefigurava.

Va ricordato che non era quella una stagione rosea per il marxismo. A distanza di poco più di un decennio dal Sessantotto, che aveva segnato l'apice della fortuna e della popolarità di Karl Marx e di Friedrich Engels, la filosofia della prassi, a parere di molti osservatori, aveva esaurito il suo gradiente propulsivo, per effetto delle rapide e vaste trasformazioni economico-produttive verificatesi in quel decennio, contrassegnate dalla forte espansione del terziario e dalla conseguente contrazione del sistema di fabbrica, notoriamente all'origine delle analisi dello studioso di Treviri. Tant'è che molti, secondo la vulgata dell'epoca, preconizzavano che era

giunto il momento di «mettere Marx in soffitta», per i prevedibili, ulteriori sviluppi di quel trend.

Il saggio di Carmela Covato si poneva controcorrente. Se pure da un'angolazione di nicchia, quella appunto storico-pedagogica, interveniva nel dibattito in corso a riaffermare, in un'ottica di riproposizione comunque non dottrinarica ma critica, la validità ed anche la cogente necessità del recupero di alcuni punti nodali e qualificanti del materialismo storico. Nella sua Premessa al volume, si premurava di precisare, onde evitare fraintendimenti, che: «La ricostruzione storica non era [...] l'obiettivo principale della ricerca, proiettata piuttosto nell'individuazione di alcune questioni fondamentali legate allo sviluppo dei processi educativi e alla loro teorizzazione scientifica; una serie di domande che oggi, marxisti o no, è impossibile eludere» (p. 20).

La densità dell'analisi e i costanti riferimenti filologici non solo ai testi classici marxiani ma anche a quelli di alcuni autorevoli studiosi marxisti del secondo dopoguerra, per rintracciarvi riferimenti impliciti ed espliciti di carattere pedagogico, ne sottolineavano l'indubbia solidità concettuale. Peraltro, a convalidarne il valore ermeneutico interveniva, con una sobria ma pungente prefazione, niente meno che Mario Alighiero Manacorda, uno dei più accreditati studiosi marxisti di quel periodo, autore di importanti lavori di pedagogia, frutto di accuratissime esegesi dei testi marxiani.

E che quel volume fosse nelle corde di Manacorda, lo si capiva fin dall'apertura della Prefazione, dove introduceva una inedita distinzione, che, suppongo, non risultasse del tutto gradita ai suoi compagni negli ambienti comunisti. Scriveva infatti: «La pedagogia marxista in Italia, durante la seconda metà del nostro secolo, ha ormai una sua storia; e vi si può forse

distinguere una pedagogia dei comunisti, sia come politica educativa che come prassi didattica, e un marxismo pedagogico, cioè il diretto ed esplicito fare i conti con le idee contenute nei testi 'pedagogici' di Marx». E indicava poi nominalmente quanti a suo giudizio, ed erano numerosi, si collocavano nella prima fattispecie: da Concetto Marchesi ad Antonio Banfi, a Mario Alicata, a Dina Bertoni Jovine, a Bruno Ciari, Lucio Lombardo Radice e via dicendo, che «non si impegnarono professionalmente nell'esegesi dei testi marxiani, anche se in vari modi e misure ebbero a confrontarsi» (p. 15).

Segnalava invece un solo nominativo per la seconda fattispecie, quello di Galvano Della Volpe, filosofo ma con ricadute antropologiche, tacendo discretamente del suo. Una sofisticata distinzione, scientificamente ineccepibile, che preludeva ad un'altra apodittica affermazione: «In questo quadro il lavoro di Carmela Covato copre intenzionalmente il secondo aspetto», specificando che: «il suo interesse è per la valutazione della 'collocazione attuale' del pensiero marxista nei confronti delle scienze storico-sociali, più propriamente della pedagogia» (p. 16). Interesse che, aggiungeva, si è articolato secondo due registri: teorico l'uno, pedagogico-didattico l'altro. Era, come si può evincere, una promozione piena, senza remore.

Il libro, fuor di retorica, la meritava e ancora oggi viene da chiedersi, leggendolo, quanto tempo e quale sforzo interpretativo abbia richiesto alla studiosa, che era peraltro nella fase aurorale della sua poi lunga e brillante carriera. Infatti, in coerenza con il principio cardine del materialismo storico, quello della teoria-prassi, l'analisi muoveva dai presupposti teorici e anche dai riferimenti espliciti di carattere educativo, contenuti negli scritti di Marx ed Engels, per giungere fino a Bruno Ciari, ovvero alla loro traduzione pratico-ope-

rativa a livello didattico, non mancando peraltro il confronto con altri interpreti teorici, quali Galvano Della Volpe, Antonio Gramsci e ovviamente Manacorda e così via. Ma quale era, in sintesi, la lezione che Carmela Covato aveva ricavato da tutti i testi letti, che intendeva partecipare a quanti – e non solo a loro – si occupavano di educazione nelle sue molteplici dimensioni, storiografia pedagogico-educativa inclusa, alla luce anche di un'attenta e acuta disamina dei fermenti in atto nel settore?

Va premesso che a partire dal secondo dopoguerra, nell'area della pedagogia, le acque si erano fatte quanto mai mosse nell'intento di emancipare la disciplina dalla sua subalternità rispetto al pensiero filosofico, cresciuta con l'egemonia neoidealistica durante il Ventennio. Un'area che era stata ed era attraversata da correnti di pensiero nostrane ed estere, nell'intento di dare uno statuto autonomo e dunque un'identità sua propria ai saperi pedagogici. A fronte del personalismo e dello spiritualismo cattolico, sul versante laico ad orientamento progressista, si era fatta di rimando strada l'esigenza di emancipare la pedagogia anche da qualsiasi sudditanza teoretica, metafisica e non, per ancorarla alle emergenti scienze umane, volte a studiare l'uomo nella sua dimensione concreta, sull'esempio di quanto avveniva altrove. Tale orientamento non aveva trovato l'adesione del fronte marxista, diffidente verso le influenze esterofile, particolarmente di quelle statunitensi con Dewey e l'attivismo in prima fila, cui contestavano l'eccessiva fiducia nella forza trasformativa dell'educazione, «lasciando inalterate le caratteristiche di classe dell'assetto socio-economico» (p. 43).

Ciò nonostante, il processo aveva conosciuto, da noi come all'estero, un suo dispiegamento con l'esito, evidenziava Covato, dello sviluppo di tanti specia-

lismi e di un frenetico e sterile impegno di auto-revisione epistemologica e metodologica che, non storicizzato, continuava infruttuosamente senza cioè esiti di cambiamento, esponendo l'uomo ad una esasperata frantumazione non ricomponibile e la ricerca sperimentale a sfiorare la «crisi della razionalità scientifica» (p. 21). Le pagine dedicate alla centralità del metodo sperimentale, di cui l'A. ribadiva l'importanza, risultano ancora oggi, come quarant'anni fa, illuminanti, grazie anche ai ripetuti confronti, come già accennato, con le acute analisi di Galvano Della Volpe, di Antonio Gramsci e di M. Alighiero Manacorda. Ella affermava con forza «La necessità del superamento di ogni scientificità astratta» nonché quello di «qualsiasi astratta determinazione della natura degli individui considerata al di fuori dei loro rapporti sociali e, quindi, ogni principio ipostatizzante che si sovrapponga alla realtà deformandone i processi oggettivi» (pp. 30-31).

Per Covato, pienamente consapevole della complessità della questione, una risposta poteva essere trovata nella filosofia della prassi, la quale da tempo e ripetutamente denunciava l'effetto distorsivo dell'ideologia che, in una società divisa in classi, tutto ammantava e avviluppa e, dunque, le stesse scienze e specificatamente quelle dell'educazione, le cui ricerche e i cui procedimenti, per quanto scientificamente rigorosi, risultano inficiati all'origine, non muovendo dalla concreta, contraddittoria eterogeneità del sociale. Rievocando il noto esempio della «camera oscura» di marxiana ed engelsiana memoria, ella auspicava un rovesciamento nell'approccio, partendo non già dalle teorie o dalle metodologie di indagine, ma dalle istanze promananti dalle contraddizioni del concreto storico, rinsaldando così il legame fra riflessione pedagogica e condizioni sociali, in una prospettiva

capace di mettere a nudo e decostruire le ipostatizzazioni ideologiche. In questa analisi, non trascurava di confrontarsi anche con i più recenti contributi sull'ideologia di Angelo Broccoli e di Louis Althusser, distanziandosi però dalla loro radicale critica in definitiva irresolubile, pur non sottacendo le insidie esistenti anche per chi, da posizioni marxiste, si fosse avvalso degli esiti specialistici delle nuove scienze, senza valutarne l'ideologico "peccato originale". Scriveva infatti: «All'interno di questo confronto al marxismo non può spettare – come si è detto – soltanto una funzione di demistificazione ideologica ma, in positivo, il compito di ridefinire i termini di una indagine scientifica di tipo nuovo» (p. 43).

Non a caso, nel prosieguo dell'analisi, Carmela Covato rivolgeva poi la sua attenzione allo sforzo teorico-pratico espresso da un maestro di scuola elementare, impegnato e intelligente, Bruno Ciari: laureato, militante nel partito comunista e membro dell'MCE, quotidianamente sul campo a cercare risposte concrete, al di là delle elaborazioni teoriche, contro gli effetti discriminatori di una società divisa. Gli insegnanti comunisti erano invero molti, ma Covato non aveva scelto Ciari a caso. A dispetto della netta polarizzazione ideologica esistente all'epoca fra marxisti e attivisti, lui, sfidando «discussioni, critiche e a volte incomprensioni» dimostrava che era invece possibile, anzi utile, una «integrazione fra marxismo e attivismo» sul piano didattico senza con ciò venir meno alla propria coerenza politica (p. 99).

Un esempio che serviva a Covato, consapevole delle astiose quanto inutili discussioni fra i due contrapposti schieramenti, ad auspicare, nell'assoluto rispetto dei reciproci principi politici, uno sforzo dialettico, ispirato dalla primaria esigenza di cambiare sul serio le cose nel concreto. Ella precorreva i tempi! E sarà

proprio questa sua profonda istanza di concretezza che la porterà negli anni a venire, ad occuparsi con sistematicità, fra le altre questioni, di quella femminile nel suo svolgimento storico e storico-educativo e a scrivere pagine molto belle, come nel saggio qui pubblicato in Appendice: *Marxismo e femminismo. Una questione educativa?*.

Forse anche a Covato, come già aveva scritto Eric Hobsbawm, da lei citato, quella femminile appariva «l'unica rivoluzione compiuta nel Novecento», ovvero quella che ha consentito alle donne la conquista, se pur lenta e faticosa, di spazi a livello lavorativo e professionale, come a quello dei diritti civili, una trasformazione identitaria segnata da straordinarie esperienze di lotta, di ribellione, di emancipazione individuale e collettiva» (p. 169). Una battaglia in cui teoria e prassi erano state nei decenni saldamente unite e che perciò meritava grande attenzione e di essere non di meno approfondita e raccontata. Anche questo lavoro di ricostruzione era militanza attiva.

In breve fra la prima parte del volume, risalente ai primi anni Ottanta e l'Appendice, con i saggi più recenti, non si evidenzia alcuna soluzione di continuità nella tensione critico-ermeneutica che pervade, come costante, tutto il lavoro di ricerca di Carmela Covato, sempre proteso ad andare oltre le fumosità, le questioni di principio, le battaglie sterili, in un'ottica aperta al futuro e protesa verso più larghi orizzonti culturali e politici. E che il pensiero marxista abbia continuato a camminare non solo con le gambe degli uomini ma anche con le loro teste, e che contrariamente alle aspirazioni dei suoi detrattori mai sia "andato in soffitta", rappresentando un insostituibile punto di riferimento a livello pedagogico-educativo e politico-culturale, lo attestano i due ultimi lunghi saggi, diversi ma complementari.

Il primo, di Chiara Meta – da anni collaboratrice di Carmela Covato – è una ricca e accurata rassegna critica delle principali opere del settore, pubblicate fra gli anni Ottanta del secolo scorso e gli anni Venti del nuovo millennio, in cui, oltre alla loro contestualizzazione, se ne sintetizza brevemente il contenuto, con riferimenti puntuali ai nodi delle tematiche trattate e all'autore. Scorrendo le pagine si nota che accanto ai nomi ormai “storici”, ne compaiono altri che non lo sono altrettanto, segno evidente di un ricambio generazionale che attesta la costante vitalità di questa corrente di pensiero. Compaiono molti lavori di ricerca anche su quelli che sono stati gli studiosi di punta del secondo Novecento: Broccoli, Manacorda, Dina Bertoni Jovine, Ciari, etc. In breve, si tratta di una rassegna di grande utilità storiografica, che ha richiesto a Chiara Meta un notevole sforzo di documentazione bibliografica e poi di approfondimento tematico. Quanti si occupano di storiografia pedagogico-educativa ne sanno apprezzare l'indiscutibile valore.

Il secondo saggio, che chiude peraltro il volume, è, come accennato, di Luca Silvestri, allievo di Lorenzo Cantatore. Si tratta di un contributo di notevole originalità. Alla ricostruzione dei momenti *clou* della pedagogia marxista italiana a partire dagli anni Cinquanta fino ai primi del nuovo millennio, affianca un ricco repertorio iconografico, adeguatamente contestualizzato e catalogato, che include fotografie in bianco e nero e a colori, relative ai protagonisti del secondo Novecento, e alle copertine dei loro libri e ovviamente anche di altri; e poi immagini di luoghi storicamente noti e di incontri rimasti nella memoria perché hanno segnato passaggi importanti. Anche qui i volti “antichi” si mescolano con quelli dei più giovani. E poi altre immagini riguardano la copertina di alcune riviste storiche, gli

atti di convegni, di disegni di legge, di documenti di protesta, etc., tutte ordinate tematicamente. Basta scorrere il repertorio per capire l'accurato lavoro sotteso per il reperimento dei documenti iconografici, che provengono dai fondi più diversi, pubblici e privati, chiaramente indicati. La condivisione di questo patrimonio di immagini, non è stata solo un'idea molto creativa, ma un modo per riportare fra noi, al di là delle parole, donne, uomini, luoghi, libri e riviste che hanno segnato una stagione pedagogica assai importante. Dunque, un vivissimo apprezzamento anche per questo importante contributo.

Carmen Betti

Simonetta Polenghi, András Németh, Tomáš Kasper (edd.), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*, Parma, Edizioni Junior, 2022, 255 pp.

The volume, in conjunction with *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movement, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, published by Peter Lang in 2021, is part of an international strand of historical-educational studies influenced by the corporeal turn, the material turn, disability studies and the visual turn, which within the broader framework of cultural history have offered heuristic interpretative categories capable of highlighting the emotional, social and historical tensions that have arisen around the body as the object and subject of cultural processes (p. 10).

The role of the body, but also acts of nourishment, care, development, cleanliness, exercise, and dressing have been analysed by the authors of the fourteen international essays contained in the vol-

ume, highlighting their implications in the fields of material education and educational spaces, emphasising the dual link with the development of the mind and the internalisation of moral rules, the control and self-regulation of one's own freedom and expressiveness, as well as the relationship with health and hygiene.

The epistemological and methodological framework, which has formed the background to these studies, takes into account the works of Norbert Elias on civilisation, Michel Foucault on means of discipline, body technologies and the relationship between medicine and hygiene, and Georges Vigarello on cleanliness, beauty, sex, and training the body through corrective action. These are all sources of critical-reflexive insights that can promote a new 'look' at quite unknown areas of historical-educational research, to grasp their many nuances, complexity, and intrinsic potential.

The interdependent relationship, already emphasised by Norbert Elias in *The Civilising Process: A History of Customs* (1939), between the change in individual (psychological) structures and that of social structures, as a result of a progressive change in behaviour and sensitivities, has been taken up again through the lens of the corporeal turn to identify individuals' strategies of behavioural and emotional self-regulation, at the expense of the exercise of external forms of coercion, which have led to a differentiation of social functions and an inextricable intertwining of processes of constraint and self-constraint.

The development of a greater awareness of the link between educational practices and public discourse concerning the body has made it possible, for example, to note how practices of regulation and the normalisation of children's bodies across time and place have been promoted since the advent of modernity. In this regard,

this volume considers Michel Foucault's statement in *Surveiller et punir: naissance de la prison* (1975) concerning the fact that in modern times the human body has increasingly become the object of power relations and forms of subjugation, the result of a veritable «technology of the body» that aims to discipline it through meticulous means to render it submissive, well-exercised, docile and obedient. Equally useful is the reference to the research of the Foucauldian Georges Vigarello, who identified in his volume *Le propre et le sale: l'hygiène du corps au temps depuis le Moyen Âge* (1985) that cleanliness reflects the process of civilisation, gradually moulding bodily sensations, elaborating their refinement, and bringing out their most delicate aspects. The cleanliness of the body has thus become, over time, an increasingly legitimised instance of science and charged with social significance; the object of philanthropists', educators', teachers' and pedagogues' attention, to the extent that it has also ended up becoming a conditioning tool to impose restraint and repress instincts (pp. 215-216).

The constant reference to such premises by the volume's three editors – Simonetta Polenghi from the Catholic University of the Sacred Heart in Milan (Italy), András Németh from the Loránd Eötvös University in Budapest (Hungary) and Tomáš Kasper from the Charles University in Prague (Czech Republic) – justifies the definition of 'body and education' as a multifaceted and complex research topic, along three lines: *Education of the body, Lebensreform, youth and female bodies* (pp. 29-102); *Physical education and sport* (pp. 105-176); and *Children's bodies: emotions, hygiene and (a)normality in pedagogical ideas* (pp. 179-244).

This choice follows from the consideration that the history of education cannot fail to address the importance of the

history of the body, since the processes of educating, schooling and training the person imply the constant involvement of all human aspects (physical, mental, and affective-emotional). This has become even more relevant in contemporary times when a turning point has been reached in terms of exterior and interior disciplining, which has entailed the formalisation of the division between physical education, intellectual education, and moral education.

The particular impact generated by the relationship between body and education, but also between body and power (p. 11), is also demonstrated by the growing interest found internationally in educational historiography on the topics of gender, the child's body, disability, gymnastics, sport, school and the body, material culture, educational spaces, and emotions. Educational historiography, then, has illustrated how the emergence of national school systems gradually brought the child's and adolescent's body under the 'yoke' of increasing pedagogical and political control. The teacher came to take the place of the policeman and corporal punishment was gradually supplanted by methods of discipline that were more refined and less humiliating (p. 12).

The editors of the volume have, therefore, focused on the historiographical pathway, which also conceals behind it an epistemological pathway, from the link that developed during the 19th century between interest in the body, public health, pedagogical norms and cultural ideas, and the progressive affirmation of a public dimension of the body observed in the first decades of the 20th century. This historical period, characterised by the emergence of contemporary man within the framework of the nation-building process and the advance of totalitarian ideologies, led on the one hand to an accentuation of man's normalisation, but on the other hand to

the rise of cultural movements such as the *Lebensreform* (in Germany, Hungary, Switzerland), the *Wandervögel* and *Scouting*, aimed at promoting greater freedom of movement, a reform of lifestyles and the liberation of the body from various forms of childhood constraint (pp. 29-88).

Particular attention needs to be paid to the interdependent relationship that exists between educational processes and the underlying anthropological conception, which has seen the advancement of an idea of the body at times as an object of constraint, and at others as a subject of liberation. This question is part of the broader debate on the relationship between nature and culture in the history of mankind, which is traced delicately throughout each of the three parts into which the monograph is structured.

The decision to focus on the first fifty years of the so-called «short 20th century» is due to the fact that the period between the Belle Époque and the end of the Second World War saw, «alongside strong normalising powers», the development of «new trends in medicine, art, literature and education in favour of naturalness and freedom, which paved the way for the cultural and sexual revolution of the 1970s» (p. 14).

The multiplicity of topics debated (*Lebensreform* and related educational movements, women's bodies and clothing, school gymnastics and sport, hygiene and the child's body, the body and education of disabled or disadvantaged or delinquent children) has been interwoven seamlessly with a wide variety of investigated sources (periodicals, photos, archive documents). It has thus been possible to bring to the surface the complexity of the examined issues, intersecting educational practices, pedagogical theories, technologies of the body and anthropological visions, in which the «discipline of the

body» was inextricably linked to a «discipline of the soul».

Overcoming the Cartesian paradigm, founded on the separation between *res cogitans* and *res extensa*, in favour of a paradigm based on the idea of the human person as a free individual, has enabled, ultimately, an innovative focus on the study of the body as an object of biological evolution and subject of cultural and spiritual evolution, in a perspective of an «educational history of the body» (p. 21).

The reader, whether novice or expert, is thus able to address the challenges of a range of studies that have the potential to “give back” the body to children, women, the disabled and, more generally, to all those whom the history of pedagogical theories and educational practices has long studied through a paradigm of fragmentation, rather than of unity and re-composition, ending up losing sight of the “real” alongside the “ideal”.

Evelina Scaglia

Roberto Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022, 256 pp.

L'ouvrage de Roberto Sani étudie l'évolution de l'enseignement de l'histoire de l'Art en Italie de la fin du XIX siècle au second après-guerre en passant par l'Ere de Giolitti, le régime fasciste et l'Italie républicaine jusqu'en 1968.

Le philosophe Giovanni Gentile a été à l'origine du débat sur l'introduction de l'histoire de l'Art au lycée en Italie en 1903 (G. Gentile, *L'insegnamento della storia dell'arte nei licei e l'arte del comporre*, «La Critica», 1903, pp. 232-236). La circulaire ministérielle du 20 octobre n. 70 du ministre de l'Instruction publique Nunzio

Nasi instaura des cours libres d'histoire de l'art au lycée classique à titre expérimental. Cet enseignement d'une heure hebdomadaire laissait toute latitude aux enseignants dans le choix des programmes et les méthodes pédagogiques utilisées. Le rapport de la commission Boselli (1905-1909) illustrait un profond différend opposant les protagonistes. Le débat portait sur les capacités des enseignants chargés de cette discipline, les uns se prononçant pour une formation spécifique et les autres estimant qu'on pouvait la confier aux professeurs de Lettres et d'Histoire. La commission avait auditionné Adolfo Venturi qui enseignait l'Histoire de l'Art à la Faculté des Lettres de l'Université de Rome. Ce spécialiste insistait sur l'incompétence des enseignants de Lettres et d'Histoire, notamment en matière d'archéologie de l'Art antique et médiéval, ainsi que celle des professeurs de dessin, souvent titulaires d'une simple licence primaire élémentaire. D'après Venturi, le contenu de cet enseignement devait porter sur l'art local qui fournissait aux élèves des exemples concrets d'architecture, de sculpture et de peinture; on pourrait passer ensuite au rapport existant avec les grandes œuvres d'art italiennes. L'élève pourrait ainsi accéder aux deux éléments essentiels de la critique artistique: le sujet et la technique (A. Venturi, *Per la riforma dell'insegnamento secondario (cronaca)*, «L'Arte», n. 9, 1906, pp. 232-233). Sur les indications de Venturi, la sous-commission présidée par le linguiste et orientaliste Lorenzo Pul-
lé insista sur l'importance de la fonction éducative de l'histoire de l'Art et suggéra de lui donner la place occupée jadis par l'Esthétique. La Loi Daneo-Credaro qui fut essentielle pour l'enseignement italien pendant l'Ere giolittienne se contenta pourtant de préciser le caractère facultatif de cet enseignement (Circulaire ministérielle du 24 novembre 1910, n. 56).

Un renversement de tendance accompagna la nomination de Giovanni Gentile au ministère de l'Instruction publique. Le décret du 6 mai 1923 (n. 1054) introduisit l'histoire de l'Art comme matière obligatoire au lycée classique et facultative au lycée féminin. Les programmes de cette discipline s'inspiraient des suggestions du critique d'Art Ugo Ojetti. Ils comprenaient 5 chapitres relatifs aux diverses époques, de la période paléochrétienne au XIX^e siècle; mais la formation des enseignants n'était pas abordée. Les proviseurs devaient les recruter sous forme de suppléances annuelles qu'ils confiaient généralement à des professeurs de Lettres et philosophie. L'introduction de l'histoire de l'Art au lycée comme discipline à part entière était une heureuse innovation des programmes de Gentile. Elle confirmait le jugement de Jean Alazard qui voyait dans tout ce qui regardait l'Art et les artistes «l'objet d'un culte passionné» en Italie (J. Alazard, *Publications d'Art italien*, «Mercure de France. Revue de la Quinzaine», 1 octobre 1924, pp. 235-239). Les jurys d'examen de «maturité» reconnaissaient se montrer indulgents envers les candidats dans une discipline qui manquaient d'enseignants spécialisés et ne disposait pas encore de manuels scolaires. Adolfo Venturi va y remédier en publiant *L'Arte italiana. Disegno storico* (Bologne, Zanichelli, 1924) et Ugo Ojetti en faisant autant avec L. Dami dans *Atlante di storia dell'arte italiana* (2 vols., Milan, Treves, 1933). L'enseignement des arts appliqués à l'industrie relevait des ministères de l'Agriculture ou de l'Industrie et du Commerce, devenu celui de l'Economie nationale. Seules les écoles d'arts «non appliqués», telles que les Instituts ou Académies des Beaux Arts, étaient placées sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique. Ernesto Codignola a prétendu plus tard qu'en 1923 Gentile envisageait le trans-

fert de toutes les écoles professionnelles à la Minerve; ce serait le ministre de l'Economie nationale Orso Mario Corbino qui s'y serait opposé (E. Codignola, «La Nuova Scuola Italiana», 15 août 1928). Les catholiques du Parti Populaire Italien étaient très hostiles à une telle mesure car ils redoutaient l'extension de l'autorité du ministère de l'Instruction publique sur les écoles nautiques, agricoles, industrielles et commerciales jusque-là dépendantes des ministères techniques («Il Popolo», 26, 27, 28, 29 septembre 1923). Par contre, Gentile obtint la haute main sur tous les établissements publics d'enseignement artistique et il réforma profondément le système en place. Trois types d'écoles furent créées. Les écoles et les Instituts d'Art, les premières servant de premier cycle aux seconds, prévoyaient des enseignements artistiques et de culture générale en plus d'un travail «en atelier»; mais en 1933, on ne comptait que 6 Instituts d'Art en Italie. Ce furent ensuite les lycées artistiques dont les études duraient 4 ans. On y accédait à l'aide d'un examen ouvert aux titulaires de la licence de l'Ecole complémentaire et aux élèves admis dans la 4^e classe de l'enseignement secondaire. Deux sections y préparaient soit à l'Académie des Beaux-Arts, soit aux Instituts supérieurs d'Architecture et aux examens d'habilitation au professorat de dessin dans les établissements secondaires et professionnels. La «maturité artistique» ne donnait donc pas accès à l'Université. Enfin, l'enseignement musical et celui d'Art dramatique étaient dispensés dans des Conservatoires royaux. Des 6 conservatoires de musique, les plus connus étaient celui de Florence dédié à Cherubini et celui de Rome, hérité par l'Etat du Conservatoire de Santa Cecilia en 1919. Dans chaque conservatoire, il était de règle d'avoir, en plus des écoles de composition et de chant, des enseignements pour les différents instruments de

musique. Le cours de solfège, commun à toutes ces écoles, comportait trois degrés. On accédait en 1^{re} année du 1^{er} degré par un examen de niveau équivalent à celui de la 5^e classe primaire; pour être admis aux autres degrés, il fallait subir avec succès les épreuves d'un examen d'aptitude (Décret du 31 décembre 1923, n. 3/123, «*Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione*», 29 janvier 1924). L'enseignement de l'art dramatique était moins bien organisé et dépendait le plus souvent d'institutions privées. Toutefois, l'Ecole royale «Eleonora Dusa» à Rome était un établissement public.

Une importante réforme des programmes de l'enseignement secondaire fut réalisée par le ministre de l'Education nationale Cesare De Vecchi (Décret du 7 mai 1936, n. 762). Les travaux préparatoires relatifs à l'enseignement des disciplines artistiques furent confiés à un Comité spécial. La personnalité dominante était Giulio Carlo Argan, directeur de la Galleria Estense de l'Albergo Arti de Modène qui deviendra inspecteur central du ministère avec Giuseppe Bottai. Les programmes d'histoire de l'Art (Décret du 7 mai 1936, n. 762) présentaient plusieurs nouveautés. L'enseignement de l'Art antique, jusque-là dispensé par les professeurs de Lettres grecques et latines, incombaît à ceux d'Histoire de l'Art. L'étude de l'Art de la Renaissance était complétée par celle de l'architecture, de la sculpture et de la peinture du XVI^e siècle, celle de l'Art du XVI^e siècle se prolongeait désormais jusqu'au XIX^e siècle. Les peintres étrangers étaient remplacés par l'influence de l'art italien en Europe. L'orientation idéologique transparaissait aussi dans les programmes par un souci d'unir la littérature et les arts figuratifs à l'histoire politique de la période, afin d'insister sur l'unité de toutes les manifestations de la vie spirituelle italienne. De Vecchi intégra tous les

établissements d'enseignement supérieur dans une Université italienne qui perdit toute autonomie ainsi que le libre choix de ses programmes. Ainsi, de nombreux Instituts supérieurs comme celui d'Architecture devinrent des Facultés universitaires; mais le décret du 7 mai 1936 répartit toutes la matière universitaire en 37 sujet d'études, dont 5 se terminaient par un diplôme et 32 par une licence ou un doctorat. Le lycée artistique ne donnait accès qu'à la seule Faculté d'Architecture qui ne délivrait qu'un diplôme et non pas une licence.

En accédant au ministère de l'Education nationale le 15 novembre 1936, Giuseppe Bottai mena une importante réforme de son organisation artistique. Il fonda la revue «*Le Arti*» (1938), organe scientifique d'archéologie et d'histoire de l'Art dont Giulio Argan devint le secrétaire de rédaction. Marino Lazzari fut chargé de renforcer la Direction générale des Antiquités et des Beaux Arts en l'étendant à l'Art contemporain et Roberto Longhi en devint le directeur. Toutefois, l'enseignement de l'histoire de l'Art ne subit pas de réforme profonde au sein de la Charte de l'Ecole; Ugo Ojetti y contribua comme président de la commission créée par Bottai. Les programmes des Instituts d'Art insistaient sur les techniques appliquées aux principes de l'Art pur, comme Ojetti le préconisait. La Charte prévoyait un Institut d'Art de 8 années d'études et un lycée artistique de 5 ans. Tous les deux donnaient accès à un Cours de Magistère; mais le lycée artistique permettait d'accéder à la Faculté d'Architecture alors que l'Institut ne conduisait qu'aux Académies des Beaux Arts. Les dispositions de la Charte concernant l'enseignement artistique adhéraient pleinement à la rhétorique du régime fasciste avec un Art capable de refléter la grandeur de l'Italie dans le monde.

Pendant les deux décennies du second après-guerre, les réformes scolaires concernèrent peu l'histoire de l'Art qui resta régie par les directives didactiques de 1936. Le manuel *Storia dell'Arte italiana* d'Argan était le plus répandu dans l'enseignement. Toutefois, sous la pression d'universitaires comme Roberto Longhi, Carlo Ludovico Ragghianti et Lionello Venturi, le ministre Gonella créa enfin une chaire d'histoire de l'Art dans les lycées classiques (Décret du 7 mai 1948, n. 1188); mais les suppléances restèrent de règle pendant des années et leurs bénéficiaires ne furent reconnus comme enseignants à part entière qu'en 1962 (Loi du 30 janvier 1962, n. 27). En fait, le vrai problème à résoudre restait celui de la formation de ces enseignants. La loi *Norme generali sull'istruzione* de 1951 précisait que le lycée artistique préparait à l'Académie des Beaux Arts, au professorat de dessin et à la Faculté d'Architecture. Les programmes d'histoire de l'Art du lycée classique furent dépouillés des notions d'exubérance nationale qui en diminuaient l'efficacité.

Cendrillon de l'enseignement, l'histoire de l'Art allait en devenir le parent pauvre. L'Association Nationale des Enseignants du Secondaire en Histoire de l'Art (A.N.I.M.S.A.) créée en 1950 déplorait le petit nombre de chaires mises au concours et la persistance de préjugés qui empêchaient la reconnaissance de l'histoire de l'Art comme une discipline à part entière. D'après l'enquête organisée en 1959 par des revues comme «Critica d'Arte» de Carlo Ludovico Ragghianti, l'enseignement de l'histoire de l'Art était en partie responsable du discrédit qui pesait sur lui. Il n'accordait pas une place suffisante à l'architecture et ignorait l'Art moderne. Surtout, il négligeait toute comparaison entre les problèmes de l'Art contemporain et ceux du passé. Pour Ro-

berto Longhi, il fallait rendre à l'Art et à la connaissance artistique toute sa place au sein de la culture humaniste et renforcer pour cela leur enseignement dans les établissements secondaires.

L'érudition de l'ouvrage de Roberto Sani ne se limite pas aux dispositions législatives. Elle s'accompagne d'une ouverture particulièrement éclairante sur les débats suscités par l'enseignement de l'histoire de l'Art. Ils concernent la définition même de cette discipline qui ne s'arrête pas aux fluctuations du langage artistique mais à son contenu et à sa didactique. Les progrès de l'histoire de l'Art au sein de l'enseignement secondaire doivent s'harmoniser avec l'évolution d'autres disciplines comme l'histoire politique et littéraire. Ils doivent se mesurer à sa capacité à éviter l'énumération de notions pour se limiter aux œuvres majeures avec une large ouverture sur l'Art en Europe. Une attention particulière devrait être prêtée à l'Art régional qui offre des exemples concrets dans la visite des musées et la restauration des œuvres d'Art. Une prédilection pour la micro histoire d'une discipline qui refuse de se figer dans la contemplation de ses idoles.

Michel Ostenc

Sofia Montecchiani, *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche. Il brefotrofio di Osimo dal primo Ottocento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2021, 191 pp.

L'assistance aux enfants abandonnés remonte au Moyen Age lorsqu'une place leur était réservée dans les hospices des pèlerins (Cf. S. Ulivieri, *L'infanzia abbandonata. «Stile di vita» e destino sociale*, in F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Florence, La Nuova

Italia, 1988, p. 81 et ss.). L'autrice étudie la naissance des orphelinats dans les Marches, une région limite de l'influence impériale en Italie longtemps disputée entre le pape et l'empereur avant de devenir pontificale, sauf pendant les périodes révolutionnaire et napoléonienne – République d'Ancône: 1797; République romaine: 1798-1799; Royaume d'Italie: 1808-1813. Au sein des Etats pontificaux, les Marches étaient distinctes des Légations – Romagne et Bolonais – administrées par un légat du pape. Dans les Marches, le phénomène de l'abandon d'enfant prit de l'ampleur à la fin du XVI siècle, suite à une épidémie de typhus (Cf. A. Palombarini, *Gettatelli e trovatelli. I bambini abbandonati nelle Marche* (XVI-XX secolo, Ancône, Affinità elettive, 2005). Les Marches sont longtemps restées une région agricole pourvue d'un dense réseau de métayage (Cf. P. Pasanti, *Mezzadri. Persistenza e tramonto di un archetipo contrattuale*, Turin, G. Grappichelli ed., 2017). Les propriétés, souvent petites, étaient gérées par la même famille parfois depuis des siècles. Le travail assidu de l'homme avait permis une vie agricole active; mais les métayers étaient pauvres, analphabètes et ils fraudaient souvent les contrats passés avec les propriétaires en dissimulant une partie des récoltes.

Le recours à l'abandon d'enfant pose des problèmes moraux, mais aussi sociaux administratifs et législatifs qui font en grande partie l'objet de l'ouvrage. Sa diffusion s'explique par l'anonymat des familles concernées mais aussi parce qu'il assurait un mieux-être aux familles nombreuses (Cf. G. Da Molin, *Nati e abbandonati in Italia. Aspetti demografici e sociali dell'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Bari, Cacucci, 1993). Certes, l'espérance de vie de ces enfants était courte; mais les parents préféraient cette

solution à celle des moyens illégaux, persuadés qu'elle dispenserait une meilleure éducation à leur enfant. De nombreux travaux ont étudié l'histoire de l'orphelinat en Italie (citons entre autres: C. Donaggio, *Onore e povertà. L'infanzia abbandonata a Venezia nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. VIII, n. 2, 2013, pp. 259-271; A. Semeraro, *Infanzia e istituzioni in Terra d'Otranto*, Università di Lecce-Istituto di Pedagogia «Quaderno pedagogico», n. 2, 1980). La grande hétérogénéité de la répartition des orphelinats dans les Etats pontificaux au XIX siècle était liée à une tradition d'assistance plus importante dans les Marches; mais elle dépendait aussi de la spécificité des communautés et relevait d'une attention différente portée au soutien des catégories sociales les plus défavorisées. Alors qu'on comptait 7 et 5 orphelinats à Pesaro, Urbino et Macerata, on n'en trouvait qu'un seul à Camerino, Fermo et Ascoli (les données sont reprises par E. Sonnino, *Esposizione e mortalità degli esposti nello Stato pontificio agli inizi dell'Ottocento secondo le statistiche raccolte da Leopoldo Armaroli*, in *Enfance abandonnée et société en Europe: XIV-XX siècles*, Rome, Ecole Française de Rome, 1991, pp. 1065-1096).

Le débat concernant l'ouverture de l'orphelinat d'Osimo dans les Marches fut de nature économique et financière, les différends portant sur les chances de réussite d'un établissement aux ressources incertaines; mais il fut surtout politique, opposant les députés communaux, l'évêque d'Osimo le cardinal Benvenuti et les différentes instances apostoliques. Le cardinal avait soutenu l'élection d'Alberto Cappelari qui était devenu le pape Grégoire XVI (2 février 1831) au terme d'un conclave de trois mois. Benvenuti faisait partie des «zelanti» qui soutenaient le rigorisme de l'action pontificale contre la vague religio-

sité du romantisme et surtout contre le naturalisme rationaliste. Il avait été nommé «légal pontifical» avec l'ordre de rétablir l'autorité du pape dans les Légations qui étaient agitées depuis le début de 1830 par des mouvements révolutionnaires anticléricaux. Benvenuti fut même appelé à soulever les masses populaires contre les révolutionnaires affiliés à la Charbonnerie et ces bandes de «sanfedistes» baptisées «Centurions» alimentèrent une guérilla en Romagne jusqu'en 1836 (Cf. G. Martina, *Gregorio XVI papa*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Rome, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2002, Vol. 59, pp. 229-242). Le cardinal avait le soutien d'un avocat philanthrope le comte Leopoldo Armaroli qui avait au contraire soutenu le gouvernement de Napoléon en présidant la Cour de justice civile et criminelle du département du Musone et du Tronto lorsque les Marches furent annexées au Royaume d'Italie. Pendant les mouvements révolutionnaires de 1830-1831 dans les Duchés et dans les Légations, Armaroli était même devenu ministre de la Justice du gouvernement insurrectionnel anticlérical; mais il n'avait pas été poursuivi une fois le pouvoir temporel pontifical rétabli et était même devenu prieur de la commune d'Appignano.

Principal artisan laïque de l'ouverture de l'orphelinat d'Osimo, Armaroli préférait un grand établissement plutôt que plusieurs instituts d'assistance de petite taille dispersés sur le territoire; mais Benvenuti dut mener une intense bataille diplomatique avec la Curie romaine et plus particulièrement avec le cardinal Gamberini, secrétaire d'Etat à l'Intérieur des Etats pontificaux, pour obtenir l'ouverture de l'orphelinat d'Osimo. En effet, le diocèse de Recanati et Loreto accueillait déjà des orphelins à Macerata et il fallut qu'Osimo s'en séparât pour obtenir satisfaction en 1837. Soutenu par les Députés muni-

cipaux, Benvenuti dut aussi convaincre les délégations apostoliques de dissoudre le consortium qui unissait Osimo à Recanati. L'affaire concernait les diocèses de Recanati et de Jesi, et elle ne pouvait être réglée que par le pape après consultation de la congrégation consistoriale. Le décret du 13 mai 1837 autorisa l'ouverture de l'orphelinat d'Osimo qui fut effective en juillet 1838. Le cardinal Giovanni Soglia Ceroni fut l'évêque d'Osimo de 1839 à 1856. Il avait fait carrière dans la curie romaine pendant cinq pontificats successifs et deviendra même le secrétaire d'Etat de Pie IX. Il laissa le souvenir l'un prélat particulièrement attentif à l'aide sociale aux plus démunis et se dévoua à ses ouailles pendant l'épidémie de choléra de 1854-1855. L'orientation politique de la curie avait changé avec l'élection de Giovanni Maria Mastai Ferretti devenu le pape Pie IX (10 avril 1846). Convaincu de la nécessité de réformer l'administration et le gouvernement des Etats pontificaux, soucieux de réconcilier la bourgeoisie libérale avec l'Eglise et candidat de l'aile modérée du Sacré Collège, il l'avait emporté sur le candidat secrétaire d'Etat Lambruschini et sur les partisans du maintien de la rigidité conservatrice.

La question de l'adoption, l'extension du rayon d'action aux communes limitrophes et le rôle gestionnaire des congrégations furent les principales préoccupations des premières années d'existence de l'orphelinat d'Osimo. D'après le règlement de 1864, les garçons pouvaient y rester jusqu'à 20 ans et les filles jusqu'à 25 ans, à moins d'être légitimées, adoptées ou mariées. Les contrats de nourrice se montrèrent plus exigeants. Après les événements qui conduisirent à l'unité de l'Italie et à la création de nouvelles congrégations de charité, les directions des instituts d'assistance et de bienfaisance publique connurent une période

d'instabilité. A Osimo, la congrégation fut présidée par le maire de la ville le comte Francesco Fiorenzi. Ses successeurs demandèrent une gestion municipale de l'orphelinat et un nouveau règlement la purgea des anciennes normes pontificales. La direction ne comprenait plus d'ecclésiastiques. Par contre, l'Etat italien se désintéressa des orphelinats et les gouvernements libéraux ne prirent aucune initiative à ce sujet. Le seul projet de Giovanni Nicotera, ministre de l'Intérieur du gouvernement Depretis (1876-1877) n'aboutit pas, les provinces et les communes ne furent pas astreintes au financement des orphelinats. Après une période stable (1864-1904), les bouleversements des administrations locales de la première moitié du XX siècle eurent des répercussions sur les orphelinats, notamment sous le régime fasciste avec la création de l'Organisation Nationale pour la Maternité et l'Enfance (O.N.M.I.).

En outre, la loi n. 847 (3 juin 1937) élimina les congrégations de charité des orphelinats. Celui d'Osimo fut confié à l'Ente Comunale di Assistenza (E.C.A.) en 1948.

Le *brefotrofo* de Osimo fut un modèle d'efficacité dans la région des Marches. En dépit des oppositions, des difficultés financières et des événements historiques auxquels il fut confronté, il parvint à établir une collaboration entre les autorités civiles et religieuses. Son succès auprès de plus de 2000 enfants abandonnés fut lié à l'esprit de charité et d'assistance qui l'anima constamment. Cet excellent ouvrage mériterait d'être complété par des études sur la vie des orphelinats et le destin des adolescents qui en étaient issus.

Michel Ostenc

Carla Ida Salviati, *Nuove Edizioni Romane. Libri che continuano a fare storia*, Firenze, Giunti Editore, 2021, 125 pp.

Gli anni Settanta hanno rappresentato un periodo di rinnovamento culturale, sociale e politico che ha investito anche il mondo dell'editoria per l'infanzia. Tra la fine degli anni Sessanta e Settanta, infatti, si affacciano sul mercato nuove proposte che segnano un importante cambiamento editoriale. Irrompono sulla scena immagini e contenuti inediti come quelli proposti dalla Emme Edizioni di Rosellina Archinto, che nel 1966 decide di fondare una casa editrice che lei definisce dai «segni nuovi» e con «storie stravaganti», ma sono anche gli anni della nascita della casa editrice Dalla parte delle bambine, de La Coccinella di Loredana Farina e di altre coraggiose imprese, impegnate nel difendere un'idea di editoria di ricerca e di qualità. Sulla scia di questa piccola grande «rivoluzione editoriale», sono anche altre le avventure innovative che si rivolgono all'infanzia e alla gioventù. Tra queste, la casa editrice Armando di Roma, fondata nel cuore di Trastevere nel 1949 e specializzata in testi di pedagogia e didattica, che, proprio all'inizio degli anni Settanta, decide di ampliare lo spazio dedicato ai libri per ragazzi. Nasce così la collana «Biblioteca per genitori e per bambini», poi intitolata «Biblioteca di casa e di classe», diretta da Gabriella Armando dal 1972 al 1977. La famiglia Armando intendeva, però, immergersi ancora di più in quella stagione creativa e innovativa del mercato italiano per ragazzi: nel 1977 Gabriella e il fratello Luigi Antonello decidono di separarsi dall'azienda paterna e fondano le Nuove Edizioni Romane. La nuova casa editrice è pronta a navigare – scegliendo una barchetta come logo – in questa nuova impresa riservando grande attenzione all'editoria straniera. I quarant'anni di

vita delle Nuove Edizioni Romane (1977-2016) sono stati ricostruiti in maniera puntuale e meticolosa da Carla Ida Salviati, studiosa di letteratura e storia dell'editoria contemporanea, con particolare riguardo per la produzione destinata ai giovani e alla scuola, nel volume *Nuove Edizioni Romane. Libri che continuano a fare storia*, attraverso un lavoro di analisi di materiale critico e di scavo archivistico ma anche con le testimonianze dei protagonisti delle NER, quindi di Gabriella e Luigi Antonello Armando, ma anche di alcuni autori e illustratori.

Il volume ricostruisce il contesto culturale all'interno del quale venivano diffusi i cataloghi della casa editrice romana, ma anche quali fossero le idee dietro al coinvolgimento di determinati autori e illustratori e l'intera attività editoriale tra successi e insuccessi. Emerge chiaramente in che modo le NER abbiano sostenuto «con i loro libri un'idea di formazione culturale del bambino diversa dalle abitudini correnti: sana, divertente, attiva, autonoma» (p. 6), come ben evidenzia – nell'introduzione al volume – Lorenzo Cantatore, il quale definisce questo progetto editoriale basato su due parole d'ordine, «ricerca e qualità».

È il 14 ottobre 1977 quando le NER vedono la luce su iniziativa dei soci Gabriella e Luigi Antonello, figli del noto editore Armando Armando, chiamato «pedagogista editore», il quale aveva alle spalle la produzione di un'importante saggistica di opere, italiane e non, fondamentali nel settore delle scienze umane. Come spiegano gli stessi Gabriella e Luigi Antonello, il motivo della separazione stava nel «desiderio di evidenziare e sviluppare una specifica linea di lavoro, nonché nella volontà di salvaguardare una dimensione artigiana che sottragga il libro alle leggi dell'industria editoriale» (p. 15).

I primi cataloghi delle Nuove Edizioni Romane sono articolati in tre serie: i ti-

toli per ragazzi; una collana sulle comunicazioni di massa; una collana di studi psicoanalitici, all'interno della quale sono proposti i libri di Massimo Fagioli. Carla Ida Salviati spiega in maniera puntuale il nesso tra la saggistica psicoanalitica e la produzione per ragazzi, definendolo un rapporto, almeno all'inizio, «assai stretto: anzi, addirittura interdipendente» (p. 17).

Le Nuove Edizioni Romane intendono dare il proprio contributo nel conferire il giusto spazio alla letteratura per l'infanzia, troppo spesso considerata un genere inferiore e «non un'arte preziosa con cui gli adulti comunicano ai bambini» (p. 17). I bambini e le bambine a cui si rivolgono le NER sono moderni, giocosi, intelligenti, attivi, autonomi, come ben illustra Carla Ida Salviati. Le scelte della casa editrice, infatti, sono ispirate da una visione positiva, serena e creativa dell'infanzia. Sono scelte caratterizzate da felici intuizioni e da una selezione di qualità per quanto riguarda la scrittura e l'illustrazione.

Dietro le pubblicazioni delle Nuove Edizioni Romane, infatti, c'è un grande lavoro di ricerca che non perde di vista autori e illustratori affermati, così come c'è grande attenzione nei confronti di validi esordienti. Inoltre, le NER mostrano interesse nei confronti del contesto internazionale, soprattutto per le opere di area germanica. Nel 1977 era stata pubblicata, con sigla Armando, la prima traduzione del *Ragazzo che scambiava le pecore per leoni* di Peter Härtling. Si tratta di un autore che sarà spesso ospitato all'interno dei cataloghi delle NER: si pensi a *Piccolo Amore* del 1993 e *Viaggio controcorrente* del 2001. Carla Ida Salviati non si limita a presentare le originali e innovative opere dei cataloghi delle NER, ma scava all'interno di queste pubblicazioni, raccontando anche aneddoti e storie di libri che furono occasione di scandalo, proprio come nel caso di *Piccolo Amore* a causa delle

immagini di due ragazzini che si tuffano nudi in uno specchio d'acqua.

Sono tanti i nomi degli autori e degli illustratori che hanno animato le pagine dei cataloghi della casa editrice romana: da Jill Tomlinson a David Macaulay e Amélie Dubouquet, da Pinin Carpi e Donatella Ziliotto a Grazia Nidasio e Emanuele Luzzati, ma troviamo anche Cecco Mariniello, Andrea Rauch e Pia Valentini, solo per citarne alcuni.

Ci sono state scelte fortunate e coraggiose dietro l'attività editoriale delle Nuove Edizioni Romane, come quelle di immergersi nell'avventura di proporre testi di argomento teatrale – come *Teatro per ragazzi* di Crosher e le *Storie di maschere* di Gina Bellot e Vivian Benini –, poesie e filastrocche. E ci sono state anche decisioni con cui le NER hanno colpito nel segno nell'ambito della letteratura italiana, come quella del 1978, quando le NER decidono di pubblicare *Il giovane che entrava nel palazzo*, una raccolta dell'esordiente Roberto Piumini con i disegni di Isia Osuchowska, così come quella del 1982 con la pubblicazione di *Poesiafumetto* di Pietro Formentini, definito «un vero funambolo della parola» (p. 32). Senza mai rinunciare alla qualità e alla riconoscibilità del marchio, le Nuove Edizioni Romane sono attente ai nuovi generi emergenti e capiscono l'importanza di continuare ad affermarsi e di rimanere in sintonia con il nuovo tipo di lettore. È del 1982 *Avventure nell'isola* (*Sugarcane Island*) di Edward Packard, il primo libro-game edito dalle NER, un genere che stava riscuotendo un grande successo all'estero. Arrivano poi anche le prime collezioni dei tascabili, anche se non rientrano, per formato e tipologia, nella tradizione della casa editrice romana.

Il volume, dunque, ripercorre un'avventura lunga quarant'anni che ha visto le NER attraversare e resistere anche agli

anni Ottanta, periodo che mise in forte crisi diverse case editrici. Un'avventura ricostruita magistralmente da Carla Ida Salviati, che ne ha ricordato anche i principali protagonisti, primo fra tutti, l'*art director* Claudio Saba, che, come evidenzia l'autrice, «affronterà con passione e determinazione le vorticoshe trasformazioni della produzione libraria all'approssimarsi del terzo millennio» (p. 37). La storia delle NER si chiude nel 2016 quando viene firmato il contratto di cessione con l'editore Giunti di Firenze ma non cessa l'amore tra Gabriella Armando e i libri. Nel luglio 2016 dà vita alla Nuova Libreria dei Ragazzi SRL, sempre nella bottega di piazza Santa Cecilia 18, impresa che saluterà con una grande festa durata un mese. L'autrice – che ha arricchito il volume con un'intervista a Gabriella Armando, la ricostruzione della storia delle NER attraverso le immagini delle copertine dei cataloghi e dei libri e alcune fotografie e un'appendice con i titoli pubblicati in ordine cronologico – ha mantenuto viva la memoria non solo di una casa editrice che ha aperto gli orizzonti, sia nei contenuti che nella forma, nell'editoria per ragazzi, ma delle persone che in essa hanno lavorato e hanno contribuito a diffondere una letteratura per l'infanzia che fosse realmente per l'infanzia, per un'infanzia creativa e giocosa, fatta da chi è cresciuta vedendo un padre lavorare «senza sosta e con passione affinché le parole degli altri venissero impresse sulla carta per diventare cultura di molti» (p. 78).

Lucia Paciaroni

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation. Un recente convegno internazionale di studi*

Lucia Paciaroni
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
l.paciaroni2@unimc.it

Sofia Montecchiani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
s.montecchiani2@unimc.it

Valentino Minuto
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
v.minuto@unimc.it

The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation. A recent International Conference

ABSTRACT: This contribution intends to collect all the contributions presented at the International Conference *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation*, held in Macerata from 12 to 15 December 2022. It was the occasion of which scholars from different countries to discuss the theme of school memory, understood as individual practice, collective and public commemoration of a common school past. The conference was the closing moment of the research project of relevant national interest «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», lasting three years, attended by scholars from 14 Italian universities, who had the opportunity to compare their research with those of other Italian

* Per quanto frutto della riflessione comune, si specifica che Lucia Paciaroni è autrice del primo paragrafo, Sofia Montecchiani del secondo e Valentino Minuto del terzo.

and foreign colleagues. The international event – hosted by the University of Macerata – has provided the opportunity for many participants to enrich the reflection on the theme, to establish valuable synergies and further forms of collaboration in research and to give an authentically international breath to the deepening of a line of investigation that still has many stimuli and suggestions to offer to historians of education and school.

EET/TEE KEYWORDS: School Memories; National Project; International Conference; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *Le ricerche dei giovani studiosi e studiose e l'inaugurazione della conferenza internazionale The School and Its Many Pasts*

Il progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)»¹ – iniziato ufficialmente con il I seminario nazionale *Le forme della memoria scolastica: prospettive euristiche e indicazioni metodologiche* nel 2019² – si è concluso con il convegno internazionale *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation*, tenutosi a Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022³, in occasione del quale oltre un centinaio di studiosi italiani e stranieri si sono confrontati sul tema della memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico.

¹ Il progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» (n. prot.: 2017STEF2S), di durata triennale, è stato approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (n. 226 del 12 aprile 2019) e, successivamente, ammesso a finanziamento dal medesimo ministero con D.D. n. 984 del 21 maggio 2019. Sul progetto si veda: R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.

² Per un approfondimento sul primo seminario tenutosi a Macerata il 27 e 28 giugno 2019, si veda: L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 1047-1053.

³ Il convegno ha anche ottenuto il patrocinio dell'*International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) e di otto tra le principali e più prestigiose società scientifiche nazionali di Storia dell'Educazione. Si fa riferimento alle seguenti società: Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP), Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE), Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE), Greek Society of Education Historians (GSEH), Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE).

Come è noto, la memoria della scuola rappresenta una categoria interpretativa recentemente introdotta nella riflessione storiografica di ambito storico-educativo a livello internazionale, tanto nei paesi dell'area ibero-americana quanto nel mondo anglosassone, e affermata in anni recenti anche in Italia. In particolare, il progetto si è inserito nel solco tracciato dal convegno internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, che si è tenuto a Siviglia il 22 e 23 settembre 2015, organizzato dall'Università di Siviglia in collaborazione con il Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), il Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) dell'Università di Murcia e il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) dell'Università degli Studi di Macerata⁴.

È proprio a partire da questa occasione di confronto che gli storici dell'educazione hanno iniziato a elaborare i fondamenti epistemologici della riflessione storiografica sul tema della memoria scolastica⁵, elaborando una prima considerazione sistematica sul tema, definendo alcune coordinate teoriche generali, fornendo criteri metodologici e suggerendo possibili contaminazioni con l'antropologia dell'educazione e la sociologia dei processi culturali.

Sulla scorta di queste nuove riflessioni e sulla base di un approccio metodologico di carattere necessariamente interdisciplinare, il progetto «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» ha inteso recuperare l'immagine di scuola di volta in volta impressasi nell'immaginario collettivo, analizzando il processo di definizione del sentimento che di quella scuola è stato elaborato nel corso del tempo a livello individuale e collettivo da parte dei vari agenti sociali e culturali che hanno contribuito alla sua rideterminazione.

I membri del progetto hanno quindi indagato la memoria scolastica individuale, la quale consiste nell'auto-rappresentazione di sé fornita da ex-insegnanti ed ex-funzionari dell'amministrazione scolastica, così come da ex-alunni all'interno delle testimonianze orali e scritte (per esempio, diari,

⁴ Una selezione dei lavori presentati nell'ambito di quel convegno è stata pubblicata in: C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017. Un resoconto dettagliato di questo evento è stato pubblicato in: J. Meda, R. Sani, *Il Simposio internazionale su «La memoria escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones»* (Siviglia, 22-23 settembre 2015), «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1, 2016, pp. 603-609.

⁵ Su questo tema si ricordano i pionieristici studi proposti da Agustín Escolano Benito, Antonio Viñao e Pierre Caspard: A. Escolano Benito, *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in J.M. Hernández Díaz, A. Benito Escolano (edd.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42; Id., *Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria*, «História da Educação», vol. XV, n. 33, 2011, pp. 10-30; A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», n. 12, 2005, pp. 19-33; P. Caspard, *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'Éducation», n. 121, 2009, pp. 67-82.

autobiografie e memorialistica in genere); la memoria scolastica collettiva, che si compone invece 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 e la memoria scolastica pubblica, che consiste, infine, nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti è stata proposta nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa politica della memoria, ovvero ad un uso pubblico del passato finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità.

Il convegno internazionale ospitato dall'Ateneo maceratese ha fornito la possibilità ai numerosi partecipanti di arricchire la riflessione sul tema, di stabilire preziose sinergie e ulteriori forme di collaborazione nella ricerca e di conferire un respiro autenticamente internazionale all'approfondimento di un filone d'indagine che ha ancora molti stimoli e suggestioni da offrire agli storici dell'educazione e della scuola. È stato possibile, dunque, avviare un confronto tra i risultati delle ricerche proposte dagli studiosi e dalle studiose, membri del progetto nazionale e provenienti da ben 14 atenei italiani, e quelle dei colleghi e delle colleghe di altri Paesi, come Brasile, Francia, Svizzera, Grecia, Spagna, Portogallo, Polonia, Ucraina, Germania, Ungheria, Serbia e Israele.

I giovani ricercatori e ricercatrici hanno avuto l'occasione di presentare i propri studi sul tema della memoria della scuola in occasione della pre-conference "Work in progress". *Research of Young Scholars on School Memories*, tenutasi il 12 dicembre e presieduta da Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova). Lo studioso ha introdotto i saluti di Roberto Sani, coordinatore nazionale del progetto, e l'intervento di Cristina Yanes Cabrera.

Sani ha ricordato come il convegno di studi sia «figlio di una lunga stagione di ricerca internazionale e costituisca la tappa più rilevante e ambiziosa del progetto PRIN» e che la presenza di un così folto numero di studiosi provenienti da diversi Paesi abbia consentito di compiere un vero e proprio salto di qualità nell'approfondimento del tema oggetto delle ricerche e di offrirne una lettura autenticamente comparata, capace di rendere conto di contesti e scenari non limitati all'ambito nazionale e neppure a quello continentale europeo, ma aperti ad una dimensione effettivamente globale.

La relazione di apertura è stata affidata a Cristina Yanes Cabrera (Università di Siviglia) che ha presentato una relazione sul tema *El futuro de la memoria: primeros pasos en la carrera investigadora y nuevas perspectivas historiográficas*. La studiosa spagnola ha condiviso con i giovani ricercatori e ricercatrici – definiti come «il nostro futuro» e «voce del presente e quella con cui nel futuro verrà scritto il nostro passato educativo» – importanti riflessioni e preziosi consigli dedicati al lavoro che essi si apprestano a svolgere. Yanes Cabrera, dopo aver ripercorso la propria esperienza da ricercatrice della memoria della scuola e di altri giovani studiosi e studiose, ha esposto gli elementi che costituiscono

la base della ricerca, sottolineando l'importanza di tre pilastri fondamentali per affrontare qualsiasi indagine, ossia la creatività, il rigore e la motivazione. La studiosa ha poi evidenziato diversi aspetti di cui tener conto durante la ricerca: dall'importanza di saper distinguere memoria e storia e saperle mettere in relazione all'interrogarsi sul perché abbia senso studiare la memoria scolastica fino ad arrivare ai pericoli e alle insidie di questo lavoro.

Dopo questo intervento, che ha rappresentato una vera e propria guida, preziosa per la nuova generazione di storici dell'educazione e della scuola, sono iniziati i lavori della pre-conference, organizzata in quattro sessioni parallele. Nella prima – dedicata al tema *Visual Memories of School* e coordinata da Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) – sono intervenuti Davide Allegra (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”) sul tema *La scuola a tempo pieno in TV: l'inchiesta televisiva “Qualcosa di nuovo” di Luigi Comencini e l'innovazione pedagogica del Movimento di Cooperazione Educativa*, Elisa Mazzella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) con una relazione dal titolo *La scuola materna sul set cinematografico. Il film “Chiedo asilo” di Marco Ferreri e l'immaginario educativo nell'Italia degli anni Settanta* e Dalila Forni (Università degli Studi di Firenze) con un intervento su *Bambine e bambini a scuola, tra ricordi e immaginario cinematografico*. Dal cinema si è poi passati alla fotografia con le relazioni *Tra memoria scolastica e cultura visuale: gli album di fotografie dell'Istituto d'arte di Porta Romana a Firenze (1939-1962)* di Chiara Naldi (Università degli Studi di Firenze) e *La rappresentazione della vita scolastica nelle immagini fotografiche della collana “Biblioteca di Lavoro” di Mario Lodi* di Silvia Pacelli e Valentina Valecchi (Università degli Studi Roma Tre).

Le fonti orali sono state invece oggetto della seconda sessione – dedicata al tema *The School between Oral Memories and Past Narratives* e coordinata da Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze) – nella quale Chiara Martinelli (Università degli Studi di Firenze) ha presentato la relazione *Representing institutions in the 1968 among coming-of-age novels and the database “Memorie Educative in Video”: intersection and suggestions*, Rossella Andreassi e Valeria Viola (Università degli Studi del Molise) *La costruzione di un “Archivio della memoria”. La memoria scolastica attraverso la voce dei suoi protagonisti nel Molise del Novecento* e Francesco Bellacci (Università degli Studi di Firenze) *La scuola del “fascismo in crisi” attraverso le memorie degli studenti dell'epoca*. A seguire, sono intervenuti Francesco Pongiluppi (Università degli Studi di Torino) con una relazione dal titolo *La scuola delle 150 ore a Torino. Memoria ed eredità di una parentesi rivoluzionaria* e Tommaso Petrucciani (Università degli Studi di Macerata) con *A scuola di memoria. L'elaborazione di una memoria scolastica dell'impatto delle leggi razziali in alcuni licei di Roma*, mentre Laerte Mulinacci (Università degli Studi di Firenze) ha illustrato la sua ricerca dedicata all'istituto per sordomuti di Siena (*“Io ero nato per amare, educato ad amare e non sapea che amare”*). *La storia dell'istituto per*

sordomuti “Tommaso Pendola” nella memoria collettiva di una città) e Rocco Labriola (Deputazione Lucana di Storia Patria) ha parlato di ricostruzione e valorizzazione della memoria di un istituto scolastico torinese (*Ricostruire e valorizzare la memoria. L'attività della Scuola media “G. Perotti” di Torino*).

Chiara Lepri (Università degli Studi Roma Tre) ha coordinato la terza sessione dedicata al tema *The School between Individual Rememberings and Collective Memory*. Sono intervenuti Teresa Gargano e Simone di Biasio (Università degli Studi Roma Tre) con una relazione dal titolo *La scuola collodiana. Atmosfere scolastiche nelle opere di Carlo Lorenzini*, Sandra Sylvia De Santana Ziegler (Università di Lisbona) con *Memórias de uma escola Waldorf em Portugal: a perspectiva de Leonor Malik*, Martine Gilsoul (Fondazione Montessori) sul tema *I diari di Irene Bernasconi: esperienze nelle scuole per i contadini dell'Agro Romano (1915-1920)* e Monica Dati (Università degli Studi di Firenze) che ha presentato “*Mi disse di leggere, leggere sempre*”. *Riflessioni ed itinerari di educazione alla lettura attraverso le testimonianze orali di insegnanti ed alunni di ieri*. E ancora, Piera Caocci (Università degli Studi di Cagliari) è intervenuta con una ricerca sul tema *Il “Diario di una maestra” di Maria Giacobbe e la scuola sarda*, Maura Tripi (Università degli Studi di Catania) con *Formazioni e trasformazioni. Memorie intorno ai servizi educativi per la prima infanzia in un contesto “educativamente povero”* e Giulia Cappelletti (Università degli Studi Roma Tre) ha chiuso la sessione presentando un intervento sul tema *Architetture e arredi scolastici in Italia, 1950-1970. Forme e luoghi di una memoria collettiva*.

Infine, nella quarta sessione coordinata da Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna) e dedicata al tema *Public Memory of School and Education*, sono intervenuti Valentino Minuto (Università degli Studi di Macerata) con una relazione dal titolo *Lapidi e statue come memorie scolastiche. Il caso dei contributi monumentali a Giovanni Cena*, Nathalie Portilla Hoffmann (Università di Parigi) con *Memorias de la figura del maestro en México: entre asignación, filiación y construcción de una lucha* e Sofia Montecchiani (Università degli Studi di Macerata) con un intervento sul tema *Gli istituti assistenziali per l'infanzia. La memoria tra celebrazioni pubbliche e rappresentazioni collettive*. A chiudere la sessione, sono stati Giulia Fasan (Università degli Studi di Padova) che ha presentato *La scuola all'aperto “Raggio di sole” e la sua dirigenza nella memoria pubblica e collettiva*, Silvia Panzetta (Università degli Studi di Bologna) con la sua ricerca su *Villa Emma di Nonantola, tra storia e memoria pubblica* e Annarita Pilla (Università degli Studi del Molise) con una relazione dal titolo *La memoria pubblica attraverso le medaglie e diplomi di merito per i benemeriti della istruzione: il conferimento della medaglia di bronzo a Giulitta Ferraris e l'Educandato “Gesù e Maria” di Termoli all'inizio del Novecento*.

La pre-conference ha indubbiamente costituito un'importante ribalta internazionale per i giovani ricercatori e ricercatrici, ma anche un'esperienza

per crescere culturalmente e per allargare i propri orizzonti sul versante storiografico.

I lavori del convegno internazionale *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation* sono stati quindi avviati il 13 dicembre con una mattinata dedicata a importanti riflessioni offerte da diversi rappresentanti del mondo accademico. In occasione della sessione inaugurale, coordinata da Marc Depaepe (Università di Leuven), dopo i saluti del Magnifico Rettore dell'Università di Macerata John Francis McCourt, del presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) Fulvio De Giorgi e della presidente della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) Anna Ascenzi, sono intervenuti Roberto Sani, Juri Meda e María del Mar Del Pozo Andrés.

Sani ha presentato gli obiettivi e i risultati del progetto «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», evidenziando non solo l'importanza di socializzare i risultati delle ricerche promosse dai membri del PRIN, ma anche quella di aggiungere ai tradizionali canali della comunicazione scientifica altri più innovativi, fondati sulla digitalizzazione dei contenuti, con lo scopo di raggiungere un pubblico più ampio di quello dei soli addetti ai lavori. Infatti, i risultati ottenuti e i contenuti delle ricerche sono fruibili in modalità di accesso gratuito e on-line. Sani ha poi presentato il software *Mnemosine* per la catalogazione delle forme di memoria descritte all'interno delle otto banche dati, sviluppato in collaborazione con la ditta informatica Elicos s.r.l.⁶

Il processo storiografico andatosi maturando nel corso degli ultimi venti anni, che ha offerto un contributo significativo alla ridefinizione dell'orizzonte euristico della storia dell'educazione, è stato ricostruito in maniera puntuale da Juri Meda (Università degli Studi di Macerata), il quale ha evidenziato che il convegno intendeva mettere nuovamente a fuoco le complesse questioni inerenti la memoria della scuola e ampliare la prospettiva da cui si analizza il fenomeno scolastico nella sua dimensione storica, proprio grazie anche alle comunicazioni presentate nelle nove sessioni di lavoro.

Ad aprire i lavori del convegno internazionale è stata María del Mar del Pozo Andrés (Università di Alcalá) che ha presentato una relazione sul tema *School Memories and Travelling Iconic Images of Education (XVIII-XIX*

⁶ La memoria scolastica individuale comprende la banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie e Memorie Educative in Video; la memoria scolastica pubblica comprende la banca dati delle memorie pubbliche della scuola e la banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione; nella memoria scolastica collettiva sono incluse la banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti, la banca dati delle illustrazioni sulla scuola, la banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola, la banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Il portale – ad oggi – contiene oltre 900 schede catalografiche e 700 schede biografiche. Si rimanda a <www.memoriascolastica.it> (ultimo accesso: 10.02.2023).

Centuries)⁷. La studiosa – attraverso un campione di circa 300 stampe e incisioni antiche, rappresentanti la scuola e l'educazione soprattutto in ambito europeo dall'età moderna all'età contemporanea – ha ricostruito, da un lato, le reali pratiche educative nonché disciplinari svolte all'interno degli ambienti scolastici, e, dall'altro, ha sondato la rappresentazione che di quella scuola e di quella educazione è stata elaborata dagli artisti di una determinata epoca e messa in circolazione all'interno della società, influenzandone, inevitabilmente, l'immaginario collettivo e determinando la nascita di una certa immagine pubblica della scuola. Queste opere – fino a questo momento tenute in scarsa considerazione dalla storiografia educativa – costituiscono uno strumento fondamentale per comprendere come la società di una determinata epoca guardasse alla scuola e alla educazione e quale ruolo le assegnasse. Al termine del suo intervento, Del Pozo Andrés ha formulato alcune domande: la scuola rappresentata all'interno di queste incisioni era la scuola osservata da questi artisti nel corso della propria vita oppure corrispondeva a stereotipizzazioni iconografiche della scuola che circolavano all'interno della società dell'epoca e che venivano da loro messe su tela? In tal caso, perché tali stereotipizzazioni avevano grande fortuna di pubblico e garantivano una discreta fonte di introiti per coloro che vi si specializzavano? Con queste sollecitazioni, alle quali, nei prossimi anni, i ricercatori e gli studiosi dovranno tentare di fornire delle risposte, si sono aperti i lavori della prima sessione del convegno internazionale, che ha consentito di promuovere un ampio confronto metodologico e storiografico sulle problematiche concernenti lo studio della memoria scolastica e, al contempo, di avviare un'organica riflessione in chiave comparativa sul tema.

2. La memoria scolastica tra dimensione collettiva, pubblica e individuale

Dopo gli autorevoli e quanto mai significativi interventi della sessione inaugurale, la prima giornata del convegno *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation* è entrata nel vivo delle riflessioni sul tema della memoria educativa e scolastica, facendo particolare riferimento alle varie dimensioni attorno alle quali tale tipologia di memoria si snoda. Nello specifico, nel pomeriggio del 13 dicembre sono state avviate le sessioni parallele relative alla memoria pubblica, collettiva e individuale della scuola, che non solo costituiscono il fulcro

⁷ Sul tema si vedano: M. del Mar Del Pozo Andrés, S. Braster, *Exploring New Ways of Studying School Memories. The Engraving as a Blind Spot of the History of Education*, in Yanes Cabrera, Meda, Viñao, *School Memories*, cit., pp. 11-27; M. del Mar Del Pozo Andrés, *An image travelling across Europe. The transformation of 'The school in an uproar' into 'Le désordre dans l'école' (1809-1850)*, in H. Amsing, N. Bakker, M. van Essen, S. Parlevliet (edd.), *Images of Education. Cultuuroverdracht in historisch perspectief*, Groningen, Uitgeverij Passage, 2018, pp. 84-97.

dell'intero progetto PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», ma che corrispondono altresì all'articolazione delle banche dati presenti sul portale ufficiale del progetto⁸.

La prima sessione, coordinata da Gianfranco Bandini e intitolata *Public Memory of School and Education*, è stata densa di rilevanti contributi, che hanno consentito di approfondire le caratteristiche della memoria pubblica educativa, ponendola a sistema con i vari gradi scolastici. Di fatto, il primo intervento è stato affidato a Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), con una relazione dal titolo *I giochi universitari internazionali del 1933. Il regime fascista e l'emissione dei francobolli celebrativi quale politica della memoria di una "gloriosa" tradizione universitaria italiana*, in cui l'autore, oltre a mettere in luce un peculiare strumento di celebrazione della «leggendaria» tradizione culturale e universitaria italiana, ha analizzato l'insito valore politico e propagandistico di tale commemorazione, volta a rinsaldare la «fede» nell'identità nazionale; il secondo intervento *Instauración del Día del maestro en la escuela primaria española* di Bienvenido Martín Fraile (Università di Salamanca), ha invece affrontato la tematica centrale del panel facendo riferimento alla dimensione della scuola primaria e collegandosi all'esperienza pedagogica di Giuseppe Calasanzio. Di seguito, Juri Meda (*“L'italianità educativa”: stereotipi nazionali e campanilismi pedagogici nei centenari dei grandi educatori italiani e stranieri tra '800 e '900*) si è occupato del concetto di «italianità educativa» attraverso l'analisi di alcune significative celebrazioni di professionisti del settore educativo, in cui esterofilia ed esterofobia si alternano e dalle quali è emerso con chiarezza l'imprescindibile legame con l'immaginario collettivo; Simone Dos Prazeres (Istituto Politecnico di Guarda) ha poi indagato la questione dell'architettura scolastica come luogo di «cristallizzazione» della memoria educativa nella relazione *A arquitetura escolar como memória escolar pública: o caso do plano dos centenários em Portugal*, mentre Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata) nell'intervento *Memoria e celebrazione della «giovinezza eroica». Le organizzazioni giovanili del regime mussoliniano, la scuola e la costruzione dell'«uomo nuovo fascista»*, partendo dallo spunto offerto dal testo *Gioventù eroica* pubblicato nel 1932, ha analizzato i diversi linguaggi con cui le organizzazioni giovanili del periodo fascista furono forgiate ai valori e agli ideali mussoliniani.

Nella seconda parte del panel coordinato da Bandini si sono successivamente alternati Wolfgang Sahlfeld della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (*I giubilei scolastici come occasione per l'implementazione di nuovi strumenti di memoria*), che ha presentato un'esperienza di lavoro sul recupero e sviluppo della memoria predisposta nel Canton Ticino; Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata), che nella relazione *La*

⁸ Per un rimando al progetto e alle banche dati della memoria scolastica si rinvia nuovamente al link <<https://www.memoriascolastica.it/>> (ultimo accesso: 10.02.2023).

rappresentazione pubblica della scuola nella filatelia ha esposto l'analisi di alcuni francobolli celebrativi o commemorativi della dimensione scolastica, emessi dalla Repubblica italiana tra il 1955 e il 2001; Branko Šuštar del Museo della Scuola di Lubiana (*The Ephemerality of the Memory of Teachers, their Monuments and Records of Them. A Review of Some Examples of Education in Slovenia in the 19th and 20th Centuries*), il quale attraverso varie tipologie di fonti ha parlato della connessione tra memoria e pericolo dell'oblio; Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), che con il testo *Memorie scolastiche ambrosiane. Il comune di Milano e la costruzione della propria «gloriosa tradizione» educativa fra Unità e secondo dopoguerra* ha presentato una rilevante riflessione sulla dimensione locale milanese, a partire dall'emblematica categoria dell'«invenzione della tradizione» già teorizzata da Hobsbawm e Ranger; e infine, Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), la quale ne *La rappresentazione della disabilità nelle esposizioni universali torinesi tra Otto e Novecento (1884-1911)* ha rivolto la propria attenzione al valore pedagogico-educativo delle esperienze formative rivolte a persone con deficit sensoriali, motori e intellettivi.

La seconda sessione del convegno *Autobiographies, Diaries and Memoirs of Teachers*, coordinata da Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre), autorevole esperta degli ego documenti, è stata inaugurata da Francesca Borruso (Università degli Studi Roma Tre), con l'intervento *Vita scolastica e diari magistrali. Echi della riforma Gentile nei diari dell'archivio didattico Lombardo Radice tra teorie pedagogiche e prassi educative*, nel quale l'autrice, sulla base di documenti autobiografici, ha tentato di ricostruire alcune prassi scolastiche attivate nella scuola elementare in relazione all'applicazione della riforma Gentile; è stata poi la volta di Andrea Marrone dell'Università degli Studi di Cagliari (*Albino Bernardini e la rappresentazione della scuola italiana*), che si è occupato del caso studio dell'autore sardo Albino Bernardini, che tra anni Sessanta e Settanta ha contribuito a modificare la rappresentazione collettiva e la narrazione della scuola italiana, e di Chiara Meta (Università degli Studi Roma Tre), la quale nel suo contributo *Essere insegnanti in Italia nel secondo dopoguerra fra permanenza e mutamento nelle narrazioni autobiografiche e letterarie* ha voluto esplorare punti fermi e modificazioni della rappresentazione del ruolo sociale dei docenti. Lucia Paciaroni dell'Università degli Studi di Macerata (*Le cronache di vita della scuola tra diari intimi e documentazione didattica*) si è di seguito occupata delle cronache scolastiche, una fonte ancora poco utilizzata dagli storici, dotata al contrario di grandi potenzialità euristiche, mentre Monica Galfrè (Università degli Studi di Firenze) nella relazione *La scuola "geniale" di Elena Ferrante*, sulla scia del fortunato successo letterario de *L'amica geniale*, ha analizzato il rapporto tra discorso storico e letteratura. Rimanendo sempre in ambito narrativo, Susanna Barsotti e Chiara Lepri (Università degli Studi Roma Tre) nell'intervento *Cuore "inquieto" e durevole. Letture di un classico tra testo e immagini* hanno utilizzato l'opera di De Amicis

come strumento per l'analisi dei mutamenti delle istanze culturali ed educative nazionali, oltre al suo rapporto con la formazione dell'immaginario e della memoria educativa delle generazioni che ad esso si sono approximate; infine, Polly Thanailaki dell'Università Internazionale Ellenica (*Here Starts «Penelope's Web»*. *Education and Social Prejudices as Seen in Women-Teachers' Diaries in Greece, 1800-1920*) ha affrontato il tema della discriminazione di genere e di classe attraverso lo studio dei diari, fonti capaci di restituire informazioni quanto mai "intime" delle varie esperienze educative e formative.

La terza sessione della prima giornata del convegno *The School and Its Many Pasts* è stata coordinata da Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna) e dedicata al tema *Public Memory of School and Education*. A prendere per prime la parola sono state Ariane Dos Reis Duarte (Università federale di Rio Grande do Sul) ed Estela Denise Schütz Brito (Università di Vale do Rio dos Sinos), con la relazione *Carteiras ao "filho ilustre": representações dos rituais fúnebres a Felipe Tiago Gomes (Brasília/DF e Picuí/PB – Brasil, 1996-2010)*, che hanno presentato l'esperienza della «community» della memoria costruita attorno alla figura di Felipe Tiago Gomes; in seconda istanza, Mirella D'Ascenzo (*Sui muri. Il caso urbano di Bologna (Italia) tra storia e memoria scolastica pubblica*) ha descritto, a livello locale, le modalità di rappresentazione ufficiale della scuola e della professionalità docente promossa sia dalla comunità scolastica sia dalle autorità politiche; mentre, Manuela Filippa (Università di Ginevra) e Fabrizio Bertolino (Università della Valle d'Aosta) nel loro contributo *Il collezionismo al servizio della ricerca. L'immagine ed il pensiero di Maria Montessori nei memorabilia popolari* hanno offerto una rinnovata chiave di lettura della memoria pubblica e collettiva dell'impegno pedagogico di Montessori, basata sull'analisi e sullo studio di specifici oggetti commemorativi prodotti in Italia e all'estero; una tematica ripresa dai due relatori anche nel successivo intervento con Emma Perrone, Vincenzo Schirripa e Paola Trabalzini (Università LUMSA) dal titolo *Le biografie illustrate di Maria Montessori: fatti, sottolineature e omissioni*, seppur basandosi su fonti differenti. Oleksandr Mikhno del Museo Pedagogico ucraino, si è invece inserito sul rilevante filone di studi storico-educativi dedicato ai necrologi con la relazione *Obituaries to Teachers on the Pages of Periodicals of the XX Century (based on the materials from the funds of Pedagogical Museum of Ukraine)*, mentre Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise) ha proposto una riflessione sul sistema di valorizzazione della memoria pubblica in ambito educativo e formativo nell'intervento *Medaglie, diplomi e assegni vitalizi. Le onorificenze come forma di promozione per una politica pubblica della memoria scolastica dall'Unità al secondo Novecento*. Si sono, dunque, susseguite le relazioni di Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata) sul caso studio dell'insegnante marchigiano Consorti dal titolo *Educatori "minori"? Tracce di memoria scolastica pubblica, tra storia ufficiale e testimonianza identitaria: il caso di Emidio Consorti (1841-1913)*, e quella di Domenico F. A. Elia (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), *Benemeriti*

cultori dell'educazione fisica: i necrologi dei ginnasiarchi in età liberale, dedicata per l'appunto all'analisi della memoria dei maestri di ginnastica tramite lo studio dei necrologi apparsi su riviste didattiche e magistrali tra il 1861 e il 1961.

Al termine della prima giornata del convegno, a celebrazione dei numerosi spunti di riflessione emersi e della vasta ricchezza tematica dei panel, i partecipanti hanno avuto la possibilità di visionare la nuova esposizione del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata, alla cui presentazione ha altresì presenziato il Magnifico Rettore dell'Ateneo.

Nella mattinata del 14 dicembre il convegno internazionale *The School and Its Many Pasts* è, quindi, proseguito con altre tre sessioni parallele. La sessione *The "Sites of School Memory"*, coordinata da Luis María Garmendia (Università dei Paesi Baschi), è stata inaugurata dall'efficace intervento di Marc Depaepe *How Can History of Education Research Improve the Valorisation of the Educational Heritage in Museums and Vice Versa?* dedicato alle potenzialità del legame tra ricerca storico-educativa e lavoro dei musei nella valorizzazione del patrimonio educativo, al quale ha poi fatto seguito la relazione *Le biblioteche scolastiche come luoghi pubblici della memoria: il patrimonio storico-educativo della biblioteca del Convitto Nazionale "Giacomo Leopardi" di Macerata* di Anna Ascenzi ed Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata), in cui, tramite l'analisi di un caso studio, sono state poste in luce le peculiarità e le facoltà euristiche delle biblioteche scolastiche. Di seguito, hanno preso la parola Carmen Sanchidrián-Blanco e María Dolores Molina Poveda (Università di Malaga) con l'intervento *Object Matter: School Objects Memories*, dedicato agli oggetti scolastici come strumento di memoria collettiva, mentre Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino) ha presentato un ulteriore caso studio nazionale nella relazione *Storia di una scuola troppo bella per essere una scuola: il Collegio dei Nobili di Torino*, descrivendo tale scuola dei gesuiti eretta alla fine del XVII secolo. È stata poi la volta di Agnieszka Wiczorek dell'Università Niccolò Copernico di Toruń (*La restauration de la mémoire de l'école d'autrefois dans les musées et les musées en plein air en Pologne*) che è tornata a parlare delle "memorie" scolastiche offerte dalle istituzioni museali, e di Sergi Moll Bagur con Francisca Comas Rubí (Università delle Isole Baleari), i quali hanno posto l'attenzione sulle differenze che caratterizzano la memoria delle scuole pubbliche e private nella relazione *La historia corporativa en el negocio de la educación*. Francesca Davida Pizzigoni (INDIRE) nell'intervento *Studiare per sopravvivere: la rappresentazione della scuola valdese attraverso i musei Beckwith* ha acceso i riflettori sul peculiare caso delle scuole realizzate da Charles Beckwith a partire dalla prima metà dell'Ottocento; i partecipanti sono, dunque, stati nuovamente "trasportati" all'interno della dimensione internazionale con gli interventi di Sabria Benzarti dell'Istituto di ricerca di Lille (*La renommée du premier lycée de jeunes filles de Paris: naissance d'une mémoire collective co-construite*), legato anche alla questione di genere, di Ana Isabel Madeira dell'Università di Lisbona (*Building the Local History Curriculum in*

Rural Portugal: between Local Developments and Global Understandings), la quale ha presentato i risultati del progetto MRIR – «Rescued Memories, (Re) Constructed Identities: Schooling experiences, heritage and local educational dynamics» condotto a Lisbona tra il 2018 e il 2022, e di Tatiane De Freitas Ermel dell'Università Complutense di Madrid (*Colégio Mayor Universitário Casa do Brasil (1962): histórias e memórias de um espaço educativo brasileiro em Espanha*) sulla significativa esperienza educativa brasiliana della *Casa do Brasil*.

La quinta sessione del convegno dedicata nuovamente al tema *Autobiographies, Diaries and Memoirs of Teachers* è stata coordinata da Alberto Barausse e si è aperta con la relazione di Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”) *La memoria scolastica nell'opera educativa della maestra Angelina Lo Dico*, dedicata all'insegnante del centro rurale di Tinchì di Pisticci. A seguire, hanno preso la parola Terciane Ângela Luchese (Università di Caxias do Sul) e Claudia Panizzolo (Università federale di São Paulo) con l'intervento *Itália-Brasil: professores em trânsito, memórias de fazeres e saberes num olhar transnacional (1882-1914)*, inserito sul filone degli studi dedicato ai flussi migratori tra Italia e Brasile tra XIX e XX secolo, oltre a Carlos Sanz Simón e Teresa Rabazas Romero dell'Università Complutense di Madrid (*La educación cubista de Primo de Rivera. Una mirada indirecta a la memoria escolar*), che hanno presentato una relazione sulla memoria della scuola primaria spagnola nel periodo della dittatura di Primo de Rivera. In ultima istanza, si sono avvicendate le relazioni di Maria Helena Camara Bastos (CNPq-Brazil), *Uma vida no magistério: representações de tempos escolares na obra de José Joaquim Menezes Vieira (Rio de Janeiro, 1875-1887)*, dedicata alla rilevante esperienza educativa del fondatore del collegio Menezes Vieira aperto nel 1875, e di Maria João Mogarro dell'Università di Lisbona (*Atribuindo significado a percursos escolares: narrativas de estudantes universitários sobre a escola*) sulle “narrazioni” delle carriere scolastiche offerte dagli studenti universitari.

La sesta sessione parallela, che ha completato la seconda mattinata del convegno internazionale, è stata invece dedicata al tema *The School between Individual Rememberings and Collective Memory*. In questa sede, Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), in qualità di chair, ha coordinato gli interventi di Vlasta Švoger e Zrinko Novosel dell'Istituto croato di storia di Zagabria (*School Memories from Croatia: Autobiographies of Mijat Stojanović and Imbro Ignjatijević Tkalac*), che si sono occupati di due particolari autobiografie di intellettuali croati, di Jascha Hook dell'Università di Koblenz-Landau (*A Common Story? Life Narratives of Civics Teachers of the German Democratic Republic born in the 1930s*) sulla peculiare generazione di insegnanti delle scuole tedesche “nata” a partire dagli anni Trenta del Novecento, e di Despina Karakatsani con Pavlina Nikolopoulou dell'Università del Peloponneso (*Mémoire des inspecteurs grecs de l'après-guerre. Visions du*

passé et interprétations dans le présent) dedicato alla memoria degli ispettori scolastici. Nella seconda parte della sessione, Polenghi ha dunque dato la parola a Sjaak Braster (Università Erasmus di Rotterdam) e María del Mar del Pozo Andrés, i quali hanno affrontato il tema della gestualità nella relazione *Raised Arms and Pointing Hands? Memories of Teaching Gestures through Time (18th-20th Century)*, a Lorenzo Cantatore e Luca Silvestri dell'Università degli Studi Roma Tre (*Fonti iconografiche e storia della scuola italiana fra Otto e Novecento*), che hanno posto in evidenza il valore dei documenti iconografici nello studio della memoria scolastica nazionale e, per concludere, a Francisca Comas Rubí, la quale con la relazione *Entre historia y memoria: el retrato de recuerdo escolar en España* ha descritto la rappresentazione della scuola spagnola del passato attraverso l'analisi di fotografie più o meno "stereotipate".

3. Il passato scolastico tra immaginario e memoria

Nel pomeriggio di mercoledì 14 dicembre, ha aperto la settima sessione, intitolata *The Representation of School between Press, Literature and Collective Imaginary* e presieduta da Anna Ascenzi, la relazione *Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento: la scuola normale fra destino ed emancipazione nelle narrazioni letterarie e nelle carte d'archivio*, nella quale Carmela Covato ha esplorato il significato che la produzione narrativa ha attribuito alla formazione magistrale femminile. Giuseppe Zago nella relazione *La figura dell'“ottimo dirigente” nella manualistica di preparazione alla professione e nella memorialistica scolastica* ha affrontato il tema della rappresentazione della dirigenza scolastica maschile alla luce di due categorie di fonti: i manuali sulla professione dirigente e le memorie professionali dei capi d'istituto. Complementarmente, Carla Callegari (Università degli Studi di Padova), nella relazione *Le rappresentazioni della direttrice didattica in quarant'anni della rivista “Scuola Italiana Moderna”*, ha indagato le forme della rappresentazione della dirigenza scolastica femminile dal secondo dopoguerra ai primi anni Ottanta del Novecento, attingendo i materiali testimoniali dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna». Eugenio Otero Urtaza (Università di Santiago de Compostela), nella relazione *Formar educadores al aire libre: conservar la memoria de nuestras vivencias educadoras*, ha sostenuto l'importanza di documentare le esperienze educative realizzantesi nel presente al fine di consegnarne alle generazioni future una solida memoria storica. Nella relazione intitolata *Memorie scolastiche di cambiamento nella scuola secondaria del secondo Novecento: nascita ed evoluzione di un'idea d'innovazione e sperimentazione tra le carte private del preside Tranquillo Bertamini*, Giordana Merlo (Università degli Studi di Padova), guardando attraverso la lente memoriale di Bertamini – preside del Liceo “Brocchi” di Bassano del

Grappa –, ha illustrato i fermenti rinnovatori nell'istruzione secondaria dal secondo dopoguerra fino agli anni Settanta del Novecento. La relazione *Scuole "distopiche" tra realtà e finzione narrativa* di Anna Antoniazzi (Università degli Studi di Genova) ha portato l'attenzione sugli effetti conformizzanti imputati dall'immaginario distopico alla scuola. Irati Amunarriz Iruretagoiena, Paulí Davila Balsera e Luis María Naya Garmendia (Università dei Paesi Baschi) hanno relazionato su *Memories of Students and Yearbooks: the Religious Schools in Spain (Twentieth Century)*, ricostruendo la vita nelle scuole religiose spagnole attraverso le testimonianze orali degli studenti e gli annuari scolastici. Nella relazione *Revue et annuaires ou la mémoire retrouvée des lycéens et étudiants de Bordeaux*, Marguerite Figeac-Monthus (Université di Bordeaux-Montaigne), studiando le riviste e gli annuari dei licei francesi, si è focalizzata sul legame tra memoria e senso di appartenenza.

In apertura dell'ottava sessione, intitolata *The Representation of School in Mass Media* e coordinata da Maria Cristina Morandini, Simonetta Polenghi ha presentato la relazione *"Maria Montessori. Una Vita per i Bambini": a Biopic between Memory, Interpretation and Reality*, prendendo in esame la memoria della pedagoga chiaravallese che il film biografico di Tavarelli ha contribuito a divulgare e in cui la studiosa ha individuato rappresentazioni veritiere, errori, invenzioni e omissioni. La relazione intitolata *Le eterogenee rappresentazioni della professoressa di liceo in alcuni film italiani dell'ultimo cinquantennio. Uno studio di caso* di Evelina Scaglia e Alessandra Mazzini (Università degli Studi di Bergamo) ha avuto per oggetto l'immaginario sulla docente liceale nella cinematografia. Nella relazione *"Il Giornalino di Gian Burrasca": percorsi della memoria tra testo letterario e mediazioni cinematografiche*, Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) ha messo in evidenza che i passaggi di codice – prima capolavoro letterario, poi nelle sale cinematografiche, quindi miniserie tv, infine nel «Corriere dei Piccoli» – hanno reso ermeneuticamente dinamiche le rappresentazioni della scuola emergenti dalla creatura di Vamba. Ilaria Mattioni (Università degli Studi di Torino), nella relazione *L'immagine della maestra nelle opere di Edmondo De Amicis: fra fonti letterarie e fonti visive*, ha ricomposto in una sorta di galleria le differenti figure femminili magistrali tratteggiate dallo scrittore oneglianese e riproposte in film, sceneggiati tv e cartoni animati. La relazione *The Role of Professor Kosta Vujić in Rejuvenating the World* di Aleksandra Ilić Rajković (Università di Belgrado) si è incentrata sull'ideale dell'insegnante incarnato in Vujić, la cui storia è raccontata in un romanzo, e da lì trasposta in un film e in una serie tv. Paolo Alfieri nella relazione *Il bidello sullo schermo. Una proposta di ricerca nell'immaginario scolastico dell'Italia novecentesca* ha investigato l'immaginario cinematografico e televisivo sulla figura del collaboratore scolastico. Anna Debè (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) ha relazionato su *Immagini di inclusione scolastica: l'istruzione dei disabili nell'Italia degli anni Sessanta-Settanta tra piccolo e grande schermo*, concentrandosi sulle rappresentazioni di

scuola inclusiva veicolate da quattro produzioni audiovisive (due documentari, un film per il cinema, uno per la tv). Nella relazione *Ridisegnare la memoria della scuola ebraica tradizionale: la canzone “Oyfen Pripetshek”*, Yehuda Bitty (Università Herzog di Gerusalemme) ha evidenziato il valore memoriale della canzone *Oyfen Pripetshek*, la quale, elogiando il *Cheder* – l’istituzione base dell’istruzione religiosa ebraica, si carica di valenze identitarie. Luca Bravi (Università degli Studi di Firenze), nella relazione intitolata *La scuola vista dalla radio (1945-1975)*, ha tracciato l’immagine di scuola che il format radiofonico *La radio per le scuole* ha concorso a costruire e diffondere; infine, Panagiotis Kimourtzis (Università di Aegean) ha presentato l’intervento *Cinema under the lens of History of Education*.

Ha inaugurato la nona sessione, intitolata *The School between Individual Rememberings and Collective Memory* e presieduta da Francisca Comas Rubí, la relazione di Luciane Sgarbi S. Grazziotin (Università di Vale do Rio dos Sinos) dal titolo “*Com fé e saber, tudo se pode vencer*”: *memórias de um orfanato e da educação profissionalizante para menores abandonados (Porto Alegre/RS – 1947 a 1955)*: la studiosa ha offerto uno spaccato della vita nell’orfanotrofo “Pão dos Pobres de Santo Antônio” di Porto Alegre attraverso le memorie orali di un ex residente. Nella relazione *Resistere! Gli insegnanti italiani di fronte al neo-liberismo educativo*, Gianfranco Bandini ha guardato alla trasformazione neoliberista della scuola dall’angolo visuale della sua ricezione, sondando le vive testimonianze degli insegnanti. La relazione intitolata *The “School Silences”: Memories of Portuguese Teachers in the Construction of a Professional Identity (1980-2020)* di Mayra Othero Mugnaini e Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona) ha dato voce all’autorappresentazione professionale degli insegnanti così come viene a configurarsi nei loro racconti autobiografici. Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), nella relazione *Narrare la scuola del passato e del futuro. Una prima analisi del repertorio “Memorie Educative in Video”*, ha messo in rilievo i condizionamenti stereotipizzanti delle narrazioni collettive del passato scolastico sui ricordi individuali. Nella relazione intitolata *Politica educativa in Grecia e discorso democratico nel periodo 1963-1965: le memorie degli studenti e delle studentesse come discorso testuale*, Evangelina Kalerante e Georgios Tzartzas (Università della Macedonia occidentale) hanno approfondito, a partire da interviste semi-strutturate, il vissuto della generazione studentesca greca della prima metà degli anni ’60 dinanzi al fervore democratico educativo di quel periodo storico. Annemarie Augschöll Blasbichler (Libera Università di Bolzano), nella relazione *La politica scolastica fascista e l’eroica resistenza della popolazione di madrelingua tedesca in Alto Adige: dinamiche e ragioni di un costruito mnemonico collettivo attraverso l’analisi delle memorie individuali*, ha rilevato che il fenomeno delle *Katakombenschulen* è da considerare nel suo significato di mito resistenziale radicato nella memoria collettiva della minoranza linguistica altoatesina. Nella relazione *La blogoesfera como soporte de la memoria escolar en España: algunas reflexiones epistemológicas, metodológicas*

e *historiográficas*, Sara Ramos Zamora (Università Complutense di Madrid) ha evidenziato che gli archivi digitali di testimonianze dirette dei protagonisti della storia dell'educazione sono un mezzo, oltre che di conoscenza della scuola di un tempo, anche di comprensione delle chiavi adottate per l'interpretazione del passato scolastico. Sabina Pavone (Università degli Studi di Macerata), nella relazione intitolata *Il "paradigma pedagogico ignaziano" e la sua rielaborazione nella memoria scolastica ottocentesca della Compagnia di Gesù*, ha esplorato lo sguardo retrospettivo rivolto tra il 1860 e il 1890 dai gesuiti alla loro tradizione pedagogica. Nella relazione *The Role of Secondary Grammar School Traditions in Hungary under Communism*, Beatrix Vincze (Università di Budapest) ha mostrato che, dopo il 1945, il mantenimento delle tradizioni della scuola secondaria superiore ungherese ha reso possibile, malgrado la sovietizzazione politica, il funzionamento di forme di autogoverno studentesco. Raquel Henriques (Università di Lisbona) ha relazionato su *Imagens da escola do Estado Novo. Testemunhos orais*: sei testimonianze di storia orale sono state per la studiosa un osservatorio privilegiato della vita vissuta nella scuola elementare portoghese durante gli anni '50 e '60 del secolo scorso.

La mattinata di giovedì 15 dicembre ha visto la conclusione della conferenza in seduta plenaria. Nella prima parte delle *Closing Plenary Sessions*, la quale ha avuto come chair Carla Ghizzoni, Paolo Alfieri e Lucia Paciaroni hanno presentato la relazione intitolata *Il portale www.memoriascolastica.it e le banche dati elettroniche sulle forme della memoria scolastica*, descrivendo gli otto repertori elettronici di fonti per la storia della memoria scolastica e creati in seno al progetto PRIN per dare la possibilità agli studiosi, nonché ai «non addetti ai lavori», di accedere in modalità *open* a un grande patrimonio di materiali testimoniali.

Successivamente si è tenuta la cerimonia ufficiale di firma della lettera d'intenti finalizzata a impegnarsi, una volta terminato il progetto PRIN *School Memories*, a procedere alla stipula di un accordo quadro tra le Università di Macerata, Milano Cattolica, Firenze, Roma Tre, Molise, Torino e Padova, al fine di definire la proprietà del portale web www.memoriascolastica.it e regolarne il prosieguo delle attività per i prossimi sette anni.

Nella seconda parte della plenaria, coordinata da Joaquim Pintassilgo (presidente HISTEDUP), il *keynote address* di António Sampaio da Nóvoa (Università di Lisbona e membro del Comitato di Ricerca e Redazione della *International Commission on the Futures of Education* dell'UNESCO), intitolato *The School as it Used to Be: Future Memories*, ha significativamente segnato la chiusa della conferenza: come il passato è fondante dell'attualità, così la storia presente reca delineate tracce di futuro possibile; la memoria storica della scuola – che lo studioso ha definito allo stesso tempo «tool for conviviality» e «part of the common» – è suscettibile di esplicitarsi nella capacità non solo di pensare, ma anche di predisporre scenari educativi a venire⁹.

⁹ Sul tema si veda: A. Nóvoa, *Professores Imagens do futuro presente*, Lisbona, Educa, 2009.

Al termine delle quattro giornate del convegno *The School and Its Many Pasts*, alla luce dei numerosi e ricchi interventi che hanno stimolato e che sicuramente continueranno a sollecitare la riflessione storico-educativa sul tema della memoria scolastica, è stata di certo ribadita l'importanza di tale tema, felice intuizione scaturita dal convegno di Siviglia del 2015, che ha posto le basi per lo sviluppo di una quanto mai interessante stagione di studi.

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.

