

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XVI/2 2021

eum

A Sira Serenella Macchietti (1937-2021) cattedratica di Pedagogia Generale e protagonista di una straordinaria stagione di studi e di iniziative culturali in ambito storico educativo.

In memoriam

To Sira Serenella Macchietti (1937-2021) full professor of Education and protagonist of an extraordinary period of studies and cultural initiatives in the historical educational field.

In memoriam

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XVI, n. 2, 2021

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2021 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

Corso della Repubblica, 51 – 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

Mariagrazia Coco e Carla Moreschini

Finito di stampare nel mese di dicembre 2021

ISBN 978-88-6056-772-7

Contents

Indice

Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries

edited by

Alberto Barausse, Claudia Panizzolo, Roberto Sani and Mirian Jorge Warde

- 11 Alberto Barausse, Claudia Panizzolo, Roberto Sani, Mirian Jorge Warde
Apresentação
- General perspectives*
- 17 Justino Pereira de Magalhães
A imprensa pedagógica. Fonte de identidade docente e memória profissional
- 35 Mirian Jorge Warde
As revistas de educação e ensino como objeto de historiadores da educação (Brasil, 1988-2021)
- 67 Roberto Sani
A imprensa periódica para professores na Itália (1861-1945)

- 85 José Maria Hernandez Diaz
Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España.
Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a
los docentes
- 109 Alberto Barausse
I periodici dell'associazionismo degli insegnanti primari
nell'Italia del secondo Ottocento
- 145 Anna Ascenzi, Roberto Sani
Jornais e revistas infanto-juvenis na Itália do século XIX
- 167 Luigiaurelio Pomante
Publicações periódicas para professores universitários
dos séculos XIX e XX. Uma fonte valiosa para estudar a
história da universidade italiana

Italian experiences

- 193 Michela D'Alessio, Clelia Tomasco
Didattica e coscienza magistrale nella stampa scolastica
italiana. Due giornali educativi nella Basilicata di fine
Ottocento
- 211 Carla Ghizzoni, Renata Bressanelli
Catholics and teacher training at the turn of the 20th
century. The contribution of journals published by La
Scuola in Brescia
- 243 Juri Meda, Carlos Sanz Simón
«Hacia el Sol Naciente». La prensa periódica socialista
para la infancia entre la educación moral y la construcción
de la conciencia de clase en Italia (1900-1919)

Brasilian experiences

- 269 Regina Cândida Ellero Gualtieri
Métodos de ensino para a inovação pedagógica nas
décadas de 1930 a 1950. O que a «Revista de Educação»
de São Paulo divulga?
- 293 Samuel Luis Velázquez Castellanos, Cesar Augusto Castro
A imprensa de educação e ensino no Maranhão e Pará
(1844-1954): primeiras aproximações

- 319 Carlos Roberto da Silva Monarcha
A revista «Escola Nova»: o objeto impresso a serviço da reforma do ensino
- 335 Claudia Panizzolo
Bem servir e bem informar: a revista «Atualidades Pedagógicas» e a ofensiva cultural da Companhia Editora Nacional (1950-1962)

Spanish experiences

- 363 Alesia Cachazo Vasallo
Reconstruyendo la historia de «La Escuela» y del «Magisterio Leonés» de finales del siglo XIX
- 381 Raquel Vázquez Ramil, Ángel Serafín Porto Ucha
La llama de la *Institución Libre de Enseñanza* en el exilio: «Boletín de la Corporación de Antiguos Alumnos», grupo de México (1958-1968)
- 405 Tatiane de Freitas Ermel
Los Colegios Mayores en España (1960): gestión y participación de los estudiantes a través de la prensa universitaria

French and American experiences

- 425 Jean-Charles Geslot
La place de l'histoire dans la «Revue de l'Instruction publique» (1842-1847). Une nouvelle discipline pour un nouveau professorat?
- 447 Nancy Lesko, Stephanie D. McCall
Curriculum and racial differences: affective encounters in educational journals

Essays and Researches

Saggi e Ricerche

- 475 Inna Kravchuk
Making women visible. Female students at the University of Cambridge in 1860s-1980s

- 485 Francesca Davida Pizzigoni
Un salesiano a servizio della «buona stampa» per ragazzi:
Rufillo Uguccione e la SEI (1922-1966)
- 501 Barbara Sapała, Małgorzata Sławińska
Board games for children of pre-school age as an
instrument for shaping regional and national identity in
Warmia (East Prussia) during the inter-war period
- 527 Valentino Minuto
Memorie di scuola a Campo Verano. I monumenti funebri
a Erminia Fuà Fusinato e a Carlo Belviglieri
- 555 Jarosław Kinal
From Education 1.0 to Education 4.0. Teacher training
models from the 19th Century to the present day
- 567 Elisa Farina
Storia di una pratica di insegnamento: dettato ortografico e
dettato ideologico nei Programmi per la Scuola Elementare
(1923-1934)
- 593 Javier Cruz Rodríguez
Historia de la educación musical: la cátedra de canto en la
Universidad de Salamanca hasta el siglo XVIII
- 607 Lucia Vigutto
«Libri per ragazzi»: Daniele Ponchiroli nel laboratorio per
l'infanzia di Casa Einaudi
- 627 Andrea Marrone
Pedagogia, università e scuola nella rivista «Studium»
(1906-1922)

Critical Reviews

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 651 Carmela Covato, Michel Ostenc, Simonetta Polenghi,
Simona Salustri
Sull'Università come oggetto storiografico. A proposito di
un recente volume

- 669 Carmela Covato, Mariella Colin, Carmen Betti, Michel Ostenc, Evelina Scaglia
Il «paesaggio educativo». Alcune sollecitazioni storico-pedagogiche
- 695 Sofia Montecchiani
Verso il centenario della *Ciudad Universitaria* di Madrid. Per una riflessione sulla recente evoluzione della storia dell'istruzione superiore e degli spazi universitari urbani in Spagna
- 709 Teresa Gargano
La Fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi. A proposito di una recente pubblicazione

Forum / Discussioni

- 723 Nuran Özlük
Calendar/Information bulletins of the first secular American school for girls in Istanbul, Arnavutköy American College for girls, in comparision among the years of 1925 and 1927 after the Law of unification of education in Turkey
- 743 Sofia Montecchiani
L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano tra storia e attualità. Note sulla IV Settimana di Eccellenza dell'Università di Macerata
- 751 Mirella D'Ascenzo
Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive

Notices / Recensioni

- 773 *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani (M. Colin)
- 775 *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di Paolo Alfieri (L. Paciaroni)
- 778 Gabriella D'Aprile, *Memorie di una inedita* corrispondenza.

- Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière
(L. Paciaroni)
- 780 Francesco Sacchini, *Sobre el provecho y los peligros de la lectura* (E. Patrizi)

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

- 785 Sofia Montecchiani
Le forme della memoria scolastica e i primi affondi
interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale
PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)
- 799 International Referees' Committee (2021)

*Journals for teachers, children and youth
as a transnational phenomenon*

*Directions and experiences of the periodical press in Italy,
Brazil, Spain, France and United States between political,
social and cultural changes in 19th and 20th Centuries*

edited by

Alberto Barausse, Claudia Panizzolo,
Roberto Sani and Mirian Jorge Warde

Apresentação

Alberto Barausse
Department of Human, Social and
Educational Sciences
University of Molise (Italy)
barausse@unimol.it

Claudia Panizzolo
Post Graduate Education Program
Federal University of San Paul (Brazil)
claudiapanizzolo@uol.com.br

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

Mirian Jorge Warde
Post Graduate Education Program
Federal University of San Paul (Brazil)
mjwarde@uol.com.br

Presentation

ABSTRACT: Journals for teachers, for children and youth are nowadays collectively considered a unique source for the History of Education and for the historiographical and pedagogical reconstruction of specific social processes. In line with this recent research perspective, this collection of papers intends to analyse international experiences, from Italy, Spain, Brazil, France and USA, which are an emblem of the significant educational contribution given by this particular kind of periodical press during the 19th and 20th Centuries. To be specific, every article aims to highlight peculiar aspects of this type of journals, such as their enhancement of the teacher training, or their support to school life, or even in the process of building the national awareness.

EET/TEE KEYWORDS: Educational press; Journals for teachers; Journals for children and youth; International experiences; XIX-XX Centuries.

A imprensa periódica de carácter pedagógico e educacional, como a destinada à infância e à juventude, representa um fenómeno que marca o tempo da modernidade, que incidiu nas últimas décadas tanto na historiografia

européia como na americana, tornando-se ao mesmo tempo objeto e fonte de investigação. Existe um amplo consenso entre os historiadores da educação, em atribuir aos periódicos dedicados aos temas educacionais um papel importante na reconstrução de aspectos significativos dos processos e das práticas de formação de professores, como a formação de identidades profissionais e de segmentos diversos que caracterizam o complexo campo da educação: professoras e professores, educadores e educadoras, professores de escolas secundárias, professores universitários, diretores de escolas e de institutos, inspetores, alunos apenas para citar alguns. Nascidas no final do século XVIII na Europa, as revistas pedagógicas e de ensino destinavam-se, quase indistintamente, a professores das nascentes escolas públicas, a professores dos jardins de infância, a professores de escolas primárias, a professores de escolas secundárias ou das universidades. É sobretudo na segunda metade do século XIX que assistimos ao início de uma circulação mais ampla e especializada da imprensa periódica educacional. Somente em meados do século XIX começaram a circular primeiro na Europa e depois na América, os periódicos nas formas mais especializadas, fortemente interessados não apenas na formação e profissionalização do corpo docente: mestres, professores, professoras. Revistas algumas vezes publicadas, ao mesmo tempo que a instalação de escolas normais no continente europeu e americano, mas também periódicos destinados ao mundo infanto-juvenil, inclusive aqueles produzidos para e pelo mundo estudantil; ou, ainda, aquelas que foram expressão do mundo associativo, profissional ou social, incluindo os impressos de igrejas e instituições religiosas de ensino. Concomitante ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino, do nível básico ao universitário, a afirmação conjunta com o mercado editorial mais alargado, destinado a garantir edições com periodicidade diferenciada (diária, semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral, semestral anual ou anual) e de circulação até mesmo em escala transnacional, modifica progressivamente as características do fenômeno de uma forma de consumo elitista para um consumo de massa entre o corpo docente e o corpo discente. Também a expansão lenta, mas progressiva das taxas de frequência escolar facilita o aumento da circulação de periódicos destinados à infância e juventude. O perfil mais especializado implica, então, em uma crescente especialização da linguagem e dos saberes; a partilha de datas comemorativas e dos nomes dos fundadores e a construção das próprias memórias da profissão. A partir da segunda metade do século XIX e do início do século XX, as revistas pelo ensino e pedagógicas incluem na sua programação por um lado, temas relacionados com a inovação e renovação escolar e pedagógica, bem como os problemas relacionados com as mudanças políticas, e por outro lado, sociais e culturais decorrentes do crescimento quantitativo dos que acessam a escolarização e da consequente diversidade cultural; temas que trouxeram consigo a elevação dos níveis de exigência na formação de professores, na carreira do magistério, na profissionalização, especialização e cientificação do saber profissional.

A imprensa pedagógica e educacional representa, portanto, um patrimônio documental indispensável e, em grande medida, inexplorado, que os historiadores da educação podem utilizar para continuar a inovar a abordagem historiográfica, que durante muito tempo esteve demasiadamente ancorada na tradicional história das ideias ou na reconstrução exclusiva de escolhas de políticas escolares e educacionais. Por meio da “frequência” das revistas de natureza pedagógica e educacional, os historiadores habituaram-se a aprofundar a análise de uma história dos comportamentos educativos, da vida cotidiana e das culturas escolares, enfim, das mentalidades, e quem vem sendo orientando há algumas décadas o novo paradigma historiográfico em diversos setores da comunidade científica¹. Por meio das páginas dedicadas à didática, as revistas apresentam perspectivas de conhecimento muito mais reais do que as alcançadas pelas teorias pedagógicas a respeito das práticas pedagógicas, do uso e da circulação dos livros didáticos, dos consumidores de materiais didáticos e das transformações súbitas das disciplinas escolares. Mas os periódicos ajudam também a compreender a transmissão do *ethos* popular e das autoridades políticas e ministeriais, mas também a apreender os modelos de infância e as estratégias de disciplinamento da infância introduzidos na modernidade. Uma renovação que contribuiu para a identificação de novas áreas de pesquisa que levaram estudiosos a aprofundar as investigações sobre a alfabetização e as mudanças que caracterizaram os novos modelos de infância e juventude. Sabe-se que no final do século XX uma série de inquéritos realizados no continente europeu de forma sistemática na França, em Portugal, na Bélgica, na Grã-Bretanha, na Itália², ou na América Latina, e especificamente em alguns

¹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Novoa, M. Depaepe, E.W. Johanningsmeier (edd.), *The Colonial experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382; D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, n. 3, 1996, pp. 119-147; M. Depaepe, F. Simon, *Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. 31, n. 1, 1995, pp. 9-16; A. Escolano Benito, *Etnohistoria e historia de la escuela*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 197-206; Id., *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; Id., *La Cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007; J.R. Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; A. Vinão Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, em C.J. Almuiña Fernandez (ed.), *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184; I. Grosvenor, M. Lawn e K. Rousmaniere, *Silences and images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

² P. Caspard (ed.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940. Répertoire analytique*, 3 vols., Paris, INRP, 1981-1991; P. Caspard-Karydis (ed.), *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique*, Paris, INRP, 2000-2005; A. Nóvoa (ed.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997; M. De Vroed, *Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch leven in*

estados do Brasil³ permitiram descobrir preciosas minas inexploradas, ricas de milhares de títulos produzidos desde o século XIX, reunidos em repertórios que se tornaram, hoje, ferramentas fundamentais para pesquisas no campo da história escolar, educacional e da literatura infantil. Catálogos que têm permitido, então, promover os primeiros e inéditos estudos⁴ destinados a se multiplicar. É um imenso espaço pedagógico, como escreveu recentemente Hernandez Diaz⁵, que merece ser utilizado como ferramenta de apoio e fonte para pesquisas que visam oferecer interpretações sobre o passado dos processos educativos e formativos. E, ainda, como fontes para conhecer as formas da memória escolar e educacional, nas quais as revistas especializadas em temáticas escolares ou pedagógicas exerceram e continuam a exercer uma função central na recolha de memórias dos profissionais da escola⁶.

As contribuições que compõem esse dossiê tratam de diferentes aspectos do amplo espectro de questões, em diferentes tempos e espaços. As reflexões historiográficas de caráter geral são acompanhadas por estudos de casos específicos que pretendem aprofundar as contribuições para a investigação histórica escolar e educacional, bem como para a história da literatura infantil em alguns contextos nacionais do planeta. O sentido que pretendemos utilizar aqui de imprensa pedagógica e educacional é aquele que, em sentido amplo, além

België in de 19de en 20ste eeuw. De Periodieken, 6 vols., Grand Louvain, Rijksuniversiteit te gente/Universté Catholique de Louvain, 1973-1987.

³ H.F. Cruz (ed.), *São Paulo em Revista. Catálogo de publicações da imprensa cultural e de variedades paulistana, 1870-1930*, São Paulo, Arquivo do Estado, 1997; D.B. Catani, C.P. Sousa, *Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*, São Paulo, Plêiade, 1999.

⁴ Sem a pretensão de exaurir toda a produção sobre a temática, seguem alguns exemplos. J.M. Hernández Diaz, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales*, em Id., *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, pp. 15-32; J.M. Hernandez Diaz (ed.), *La prensa pedagógica de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca/ES, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, Vol. 1; D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em Revista: a Imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo, Escrituras, 1997; D. Vidal, M.J.G. de Camargo, *A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos», vol. 73, n. 175, 1992, pp. 407-430; G. Chiosso, *Giornali e giornalisti per la scuola nel secondo Ottocento*, in Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 7-44; Id. (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 25-62; e Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; G. Chiosso, *A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre o século XIX e XX*, «Revista História da Educação», vol. 23, 2019, pp. 1-52.

⁵ Hernández Diaz, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales*, cit., p. 16.

⁶ Apenas a título de exemplo, o trabalho original realizado por Ascenzi e Sani sobre os obituários produzidos por alguns dos principais periódicos italianos publicados entre os séculos XIX e XX. A. Ascenzi, R. Sani, «*Oscuri martiri, eroi del dovere*». *Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

de referir-se a periódicos para professores, ou que foram expressão de sua vida associativa, a periódicos didáticos de ensino ou periódicos pedagógicos, inclui os periódicos destinados à infância e à juventude, ou os produzidos diretamente pelo mundo estudantil, incluindo os universitários. As contribuições referentes à área mediterrânea como Itália, Espanha, Portugal e França estão integradas com as que se referem ao contexto brasileiro e norte-americano. Os modelos organizacionais dos sistemas de ensino e as linhas de pesquisa conduzidas pelos historiadores da educação têm muitos elementos em comum, embora preservem diferentes matrizes e identidades, justificam e sugerem a utilidade de estudos comparativos de natureza transnacional concebidos porém, não apenas como comparação de experiências adquiridas em diferentes contextos, mas como oportunidade de identificar os vestígios da circularidade de ideias, movimentos, experiências, sensibilidades culturais no âmbito educacional e pedagógico favorecidos pela difusão da imprensa periódica na Europa e nos Estados Unidos.

A imprensa pedagógica. Fonte de identidade docente e memória profissional*

Justino Pereira de Magalhães
Institute of Education
University of Lisbon (Portugal)
justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

The pedagogical press. Identity and teaching memory

ABSTRACT: Scientific, cultural and pedagogical magazines are a means of sociability and dissemination of knowledge, oriented towards innovation. Education writing is meta- education, knowledge, action, innovation, memory. Due to humanistic and social intentionality, the news and educational arguments are based on the realized, the observed, the programmed. The pedagogical press generates effects of memory, normalization, diversification, differentiation, innovation, theorizing and giving examples of life and good practices. So, one of the frequent sections in pedagogical journals are subjects related to teaching, nature, status, training and exercise of the teaching profession.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Pedagogical press; Professional identity; Teaching memory; Portugal; XVI-XIX Centuries.

Introdução

Com a multiplicação de exemplares impressos a baixo custo, a impressão tipográfica trouxe, desde o século XVI, um avanço significativo à produção e divulgação do livro e à aculturação escrita, gerando o que foi já definido de Galáxia de Gutenberg. No entanto, foi o periodismo, sob a forma de gazeta e transversalizando o mundo letrado, que, desde meados do século XVI, trouxe uma aceleração à modernização cultural, científica, política.

* Estudo realizado no âmbito do Projecto MRIR – Memórias Resgatadas, Identidades (re) construídas: experiência de escolarização, património e dinâmicas educativas locais, de que o autor é Co-Investigador Responsável. Este Projecto é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) e pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (Lisboa 2020), no âmbito do Projecto n.º 029091 MRIR – Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas.

Com a rotativa a vapor e a constituição de uma opinião pública, a imprensa periódica foi fundamental para a Ilustração e para a Revolução Ocidental. Desde final do século XVIII que o periodismo é informação, conhecimento, publicitação, mobilização. Duas transformações inerentes ao jornalismo foram a constituição da esfera pública e a cultura de massas. A imprensa periódica apresenta diferentes modalidades, variando entre folhetos, jornais, gazetas e boletins, destinados à vulgarização, à grande informação, à publicitação, a um lado, e arquivos ou revistas de natureza temática e científica, volumosos e orientados para um público, a outro. Formada por secções, a revista quase-livro destina-se a públicos e fins específicos. Desde a segunda metade de Oitocentos que a vulgarização da leitura e da escrita fez do periodismo também um meio de agregação e identidade, assistindo-se ao incremento de uma imprensa associativa e corporativa. O lazer, a informação/mobilização e a publicitação/massificação são características estruturais da imprensa escrita.

A imprensa pedagógica desenvolveu-se na segunda metade do século XIX, servindo uma escrita educativa, pedagógica, didáctica, e cumprindo também funções de normalização, profissionalização e identidade profissional. Após uma apresentação mais fundamentada desta problemática, incluindo os principais aspectos que caracterizam a imprensa pedagógica em Portugal e a associação entre a imprensa periódica e os grandes ciclos de institucionalização educativa e escolarização (estatalização, nacionalização, governamentação, regimentação, universalização, diversificação escolar), proceder-se-á a uma breve revisitação de alguns periódicos pedagógicos. Tomar-se-á como referência principal a obra *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Partindo desta obra, serão apresentados alguns aspectos da imprensa pedagógica em Portugal, reanalizando os periódicos: «Educação Nacional» (1896-1976); «Boletim da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais» (1921-1927); «Labor» (1923-1973); «Escola Portuguesa» (1934-1974). Dar-se-á nota do que há de comum e de específico na representação da profissão docente, particularmente no modo como aqueles periódicos promoviam a identidade docente e consagravam memórias e biografias profissionais.

1. *Imprensa e modernização*

A impressão tipográfica, mecanizada em final do século XV, foi um meio de informação e mobilização fundamental na Europa moderna, dividida por questões religiosas, que levaram às Reformas Católica e Protestante. Do século XVI ao XVIII, o principal meio de divulgação do conhecimento continuou a ser livro, que progressivamente se desdobrou em diferentes configurações, entre as quais nos formatos de compêndio e de pequeno livro. Correlativamente, e cumprindo um desígnio de periodicidade, foram surgindo novas modalidades

de informação e aculturação escrita, como as gazetas e os folhetos. Ao redefinir a abrangências dos órgãos censores em meados do Século XVIII (como foi o caso da criação, em 1768, da Real Mesa Censória em Portugal), a designação genérica do impresso era a de ‘publicações’.

Como assinala Alejandro Pizarroso Quinteiro¹, muito embora as gazetas respeitassem mais um princípio de actualidade que de periodicidade, posto que as publicações periódicas só surgiram no século XVIII, «numerosos autores iniciam a história do jornalismo num sentido estrito, com as primeiras publicações periódicas impressas regularmente e geralmente semanais: as gazetas»². Desde o século XVI que surgiram séries de publicações com carácter de regularidade e desde o século XVII que a imprensa semanal se tornou habitual na Europa, nomeadamente publicando gazetas políticas a que se veio juntar, no decurso do século XVIII, uma imprensa especializada, de natureza científica, literária, mundana. As Reformas Religiosas, a Revolução Ocidental (científica, cultural, política) e a formação dos Estados Modernos, apoiados, em boa parte, por aparelhos de propaganda política, beneficiaram com os avanços da impressão e com a imprensa periódica.

O periodismo ganhou alento no quadro da Ilustração, como informação, mobilização, agregação de saberes e vontades. Tal movimento foi fortalecido pela afirmação dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamados em 1789, e foi tornando revolucionária a base ideológica da Revolução Ocidental, divulgada em folhetos e outras publicações vulgares. Como lembra Roger Chartier (1990)³, em *Les Origines Culturelles de la Révolution Française*, foi na rua que a cultura e a ideologia de protesto e de proclamação dos princípios liberdade, igualdade, fraternidade ganharam sentido e força de transformação. A imprensa periódica foi o principal meio de formação da opinião pública e foi decisiva na consolidação da esfera pública. No decurso do século XIX, associado ao constitucionalismo e ao republicanismo, a aculturação escrita tornou-se factor e símbolo de cidadania.

Para final do século XIX, à circulação do escrito vieram associar-se as viagens de lazer e turismo, tornadas regulares para publicistas, burgueses e aristocratas, que estabeleciam roteiros entre as principais metrópoles europeias, americanas, orientais. Publicações periódicas (revistas e colecções editoriais), com conhecimentos úteis, publicitários e propagandísticos, beneficiando da fotografia, asseguravam uma enciclopédia cultural que uniformizava costumes, modos de viver, de consumir e sonhar, ligando diferentes quadrantes geográficos, culturais, civilizacionais. Enquanto a cultura de massas se tornava transversal aos planos geográfico e sociocultural, o cosmopolitismo afectava

¹ A. Pizarroso Quinteiro (ed.), *História da Imprensa*, Lisboa, Planeta Editora, 1996.

² *Ibid.*, p. 46.

³ R. Chartier, *Les Origines Culturelles de la Révolution Française*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

também a circulação de capital e de bens de consumo, através da implantação de empreendimentos técnicos, industriais e comerciais, em distintos locais do globo. Cosmopolitismo cultural e científico, e circulação de bens de consumo afectavam o mundo do trabalho, através da emigração e da redistribuição do mercado de produção. Cresciam o urbanismo e as grandes metrópoles e com eles a imprensa periódica.

2. *Esfera Pública e Cultura de Massas*

Dois movimentos inteiramente dependentes dos meios de informação e comunicação, e estruturais da Modernidade (e, no fundamental, também da Pós-Modernidade), foram a constituição da Esfera Pública e a Cultura de Massas. A criação de uma opinião pública, no quadro da Ilustração e como principal móbil das Revoluções Liberais, evoluiu para um campo mais amplo e transversal: o da esfera pública. A comunicação é estrutural da esfera pública, tendo no contraponto de vulgarização e incomensurabilidade de afectação a «comunicação de massas» e *mass media*. Admite, no entanto, Fernand Terrou que o termo 'Informação' é adequado para simbolizar a abrangência e a natureza do fenómeno representado⁴. Este termo possibilita especificações em função de critérios de natureza técnica, de grandeza e de escala. É também o termo mais usual nas convenções internacionais.

Jürgen Habermas⁵ esboça um modelo de esfera pública dentro do qual podem «ser contrapostos dois âmbitos de comunicação politicamente relevantes: de um lado, o sistema das opiniões informais, pessoas não públicas; do outro, o das opiniões formais, institucionalmente»⁶. Este modelo faz da comunicação o elemento central da esfera pública, informando, mobilizando, idealizando, resistindo. Habermas refere-se também à «transformação estrutural da esfera pública burguesa» e admite ser possível indagar, através do grau de envolvimento e do tipo de funções, se o exercício da dominação e do poder constituiu uma «espécie de constante negativa da história»⁷ ou se, enquanto categoria histórica, está intrínseca às transformações. Em síntese, sobre essas alterações, observa:

A infra-estrutura da esfera pública alterou-se a par das formas de organização, comercialização e consumo de uma produção de livros alargada, profissionalizada e direccionada a novos estratos de leitores, e de uma imprensa de jornais e revistas alterada também quanto aos seus conteúdos. Essa infra-estrutura voltou a alterar-se com a ascensão dos meios de

⁴ F. Terrou, *L'Information*, 7^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

⁵ J. Habermas, *A Transformação Estrutural da Esfera Pública. Investigação sobre uma Categoria da Sociedade Burguesa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

⁶ *Ibid.*, p. 401.

⁷ *Ibid.*, p. 407.

comunicação de massa electrónicos, com a nova relevância da publicidade comercial, com uma crescente fusão entre entretenimento e informação, a centralização reforçada em todos os âmbitos, o declínio da vida associativa liberal, das pequenas esferas públicas locais, etc., comunicação de massa⁸.

Intensificada, massificada e acelerada a partir da segunda metade do século XX, a cultura mediática emergira na segunda metade do século XIX, com a proliferação do livro e do jornal. Refere Jean-Yves Mollier (2001) que o crescimento exponencial da indústria e do comércio do pequeno-livro, desde a segunda metade do século XIX, conduziu necessariamente à unificação do universo mental⁹. Referindo-se à situação do novo leitor, considera Mollier que «Pour résister à l'anomie, [...] l'homme doit trouver des repères, à la fois spatiaux et temporels, qui lui permettent de communiquer avec ses contemporains et même de communier avec leurs grandes émotions, patriotiques, nationalistes ou chauvines selon le cas»¹⁰.

A aceleração e a massificação da segunda metade do século XX reflectem, uma vez mais, a influência da tecnologia, que levou à vulgarização da televisão. A cronologia da cultura de massas remete, deste modo, para o impresso, para o audiovisual e para a reprodução, em escala industrial, do som e da imagem, podendo ser recebidas nos domicílios. Esta evolução faz jus às observações de Alejandro Pizarroso Quintero de que «toda a organização e sistemas informativos no mundo ocidental mantiveram uma estabilidade estrutural entre, aproximadamente, 1880 e 1980»¹¹, movendo-se em torno do conceito básico de mercado de massas – a era das massas. Com efeito, conclui Jean-François Sirinelli (2006), «la massification concerne tous les maillons de la chaîne culturelle: production selon des normes déjà industrielles, diffusion par des vecteurs que la sociologie qualifiera bientôt de mass media»¹², designadamente a recepção por públicos com atitude cultural e tempos livres.

No que se refere a Portugal, podem sistematizar-se alguns dados sobre a progressiva centralização da aculturação escrita. Por Alvará Régio de 5 de Abril de 1768, foi extinto o Tribunal de Santo Ofício-Inquisição e instituída a Real Mesa Censória, incidindo particularmente sobre a produção e a circulação de textos e de impressos. Sobre a história da opinião pública em Portugal, José Augusto dos Santos Alves (2000) admite:

⁸ *Ibid.*, p. 39.

⁹ J.Y. Mollier, *La Lecture et ses Publics à l'Époque Contemporaine. Essais d'Histoire Culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

¹⁰ *Ibid.*, p. 7.

¹¹ Pizarroso Quintero (ed.), *História da Imprensa*, cit., p. 630.

¹² J.F. Sirinelli, *Conclusion*, in J.Y. Mollier, J.F. Sirinelli, F. Vallotton (edd.), *Culture de Masse et Culture Médiatique en Europe et dans les Amériques 1860-1940*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 309.

[...] articulando-se, na formação, com outras esferas da opinião mais esclarecida ou mais culta, a opinião ‘popular’, que uma grande parte dos fundos consultados evidenciam e que se exprime, face aos acontecimentos do quotidiano político da monarquia portuguesa na passagem do século XVIII para o século XIX, pela multiplicidade de actividades, pelas expressões aquiescência e pelas materializações de descontentamento, é um facto incontornável¹³.

O mal-estar criado com a presença dos franceses em Portugal e a crescente mobilização em torno das ideias liberais e do constitucionalismo explicam o crescimento de publicações e a entrada de jornais vindos do estrangeiro. Luz Soriano dá nota de publicações diárias, em Lisboa, todas ligadas às novas circunstâncias políticas: «Gazeta de Lisboa», «Diário do Governo», «Minerva Constitucional», «Mnemosine Constitucional», «O Patriota» e «Português Constitucional». A estes periódicos, juntavam-se mais seis periódicos não-diários: «O Cidadão Astuto», «Amigo do Povo», «Templo de Memória», «O Liberal», «O Pregoeiro Lusitano», «Diálogo de Cegos»¹⁴. Cresciam também publicações no Brasil e noutros locais de emigração, respondendo a interesses de alguns sectores da sociedade portuguesa com poder e interesse em difundir as próprias ideias. Admite Pena Rodríguez «que, basicamente, foram quatro os centros de poder que intervinham na imprensa desta primeira emigração: o governo de Lisboa, a Corte a partir do Rio de Janeiro, a maçonaria e os comerciantes portugueses»¹⁵.

A imprensa periódica reflectiu a instabilidade das primeiras décadas de Liberalismo. Com a Regeneração, que trouxe melhorias técnicas na circulação de pessoas e mercadorias, observa-se uma intensificação da aculturação escrita, associada, entre outros aspectos, à modernização administrativa. A imprensa, reflectindo o aumento da procura e beneficiando de melhorias técnicas na produção (tipográficas e de ilustração), entrou numa nova era. Assim, «em 1865 pode já falar-se de uma imprensa de informação em Portugal, com o aparecimento, em 1 de Janeiro, do ‘Diário de Notícias’, fundado por Eduardo Coelho»¹⁶ e destinado a ser um jornal popular. Em 1885, o ‘Diário de Notícias’ era o diário de maior tiragem em Portugal, tendo substituído o trabalho tipográfico manual por uma rotativa *Marinoni* com utilização de papel contínuo. Ainda que a sobrevivência dos periódicos continuasse instável, em 1875, havia em Portugal 33 jornais diários.

Desde meados do século XIX que cresciam uma imprensa partidária, uma imprensa associativa, uma imprensa por sectores, com funções de informação, divulgação de conhecimentos úteis, mobilização, sentido corporativo e

¹³ J.A. Alves dos Santos, *A Opinião Pública em Portugal (1780-1820)*, Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa, 2000, p. 35.

¹⁴ Ver A. Pena Rodríguez, *História do Jornalismo Português*, in A. Pizarroso Quinteiro (ed.), *História da Imprensa*, Lisboa, Planeta Editora, 1996, p. 357.

¹⁵ *Ibid.*, p. 356.

¹⁶ *Ibid.*, p. 360.

identitário. Crescia a imprensa operária. O avanço do republicanismo trouxe uma intensificação da imprensa periódica.

3. *Escrita da Educação e Imprensa Pedagógica*

A escrita da educação inclui distintas modalidades discursivas e meios de comunicação, em conformidade com a natureza epistémica, a temática, a finalidade, o destinatário. No campo da educação, a escrita educacional contrapõem-se uma escrita pedagógica e uma escrita didáctica. O periodismo serve as três escritas, mas a que mais se adequa e foi cultivada com periodicidade e actualidade, combinando funções informativa, normativa, factual e memorativa, foi a escrita pedagógica. Sendo a escrita da educação, meta-educação, substância, acção, memória, então, intencionalidade, gravidade e tempo são características que a afectam e que fazem distinguir a publicação em livro e em outras publicações.

A escrita dos periódicos pedagógicos tem características específicas. É enunciativa, inovadora, proclamativa, mobilizadora, processual, focando-se no relato e no tempo-acontecimento. A noção de periódico reside menos na rotina da educação, do que na sistemática dos fenómenos associada à actualização da informação e à cadência das acções. A escrita grave, duradoura, argumentativa, escrita-ensaio, escrita narrativa, fica reservada ao formato livro.

Já se referiu que na segunda metade do século XIX cresceu uma imprensa associativa, corporativa e profissional. Uma destas modalidades foi a imprensa pedagógica. De modo comparativo e conjuntural, tende a incluir-se a imprensa pedagógica no conjunto dos periódicos de representação e identidade profissional, associativo e corporativo, surgidos em meados de Oitocentos.

Entre os sectores profissionais com órgãos jornalísticos próprios, podem mencionar-se: os metalúrgicos – «O Eco Metalúrgico» (Lisboa, 1850); os tipógrafos – «A Tribuna» (Lisboa, 1853); os sapateiros – o «Jornal da Associação dos Sapateiros e Artes que Trabalham em Cabedal» (Lisboa, 1853); os professores – o «Jornal da Associação dos Professores» (Lisboa, 1856); os tecelões – a «Associação Fraternal dos Fabricantes de Tecidos e Artes Correlativas» (Lisboa, 1858)¹⁷. Mas será a imprensa pedagógica da mesma natureza que as restantes?

No n. 1 de «A Instrução e o Povo, Jornal Científico e Literário da Sociedade Civilizadora», saído em Coimbra, António Feliciano de Castilho (1855) escreveu: «há doze anos, que se legislou um jornal de instrução pública; foi uma homenagem tardia, que se tributou à filosofia deste século, mas o jornal

¹⁷ *Ibid.*, p. 362.

legislado, e de todas as partes evocado, nunca até hoje apareceu»¹⁸. Afirmava que essa “glória” estava reservada à Sociedade Civilizadora, cujo jornal abordaria as graves e múltiplas questões do ensino, estudando-as e apresentando-as aos legisladores, aos empregados do magistério, aos pais de família e ao povo e apresentando o povo «ora aos pastores espirituais; ora aos que pela imprensa quotidiana podem influir no espírito das turbas»¹⁹. A proposta de Castilho superava, em muito, um órgão jornalístico de teor corporativo ou profissional. Estas questões estavam integradas em assuntos mais vastos de conhecimento e informação. O jornal a publicar deveria colher informação sobre teorias, programas, métodos, e modos de ensinar; adoptaria uma perspectiva eclética; possibilitaria a publicação de trabalhos e projectos de escolas e colégios; daria indicações de obras científicas e literárias. A política, «no sentido vulgar do termo, e os debates religiosos» ficariam fora do jornal²⁰. Um dos assuntos mais difundidos no jornal veio a ser o Método Português (Castilho).

Esboçava-se, assim, uma proposta bem distante das preocupações e das orientações que norteavam «A Federação, Folha Industrial dedicada às Classes Operárias». Seja por este motivo, seja por razões que estão ainda mal esclarecidas, no n. 22 de «A Federação», datado de 29 de Janeiro de 1859, surge noticiado um diferendo entre «A Federação» e a Associação dos Professores. Pela troca de comentários, fica-se a saber, entre outros assuntos, que esta última não acedeu ao convite de «A Federação» para constituir uma Federação de Professores que se tornasse membro daquela. A Associação dos Professores não seguiu o exemplo de outros sectores profissionais. Ao contrário, a Associação de Professores solicitou dois anos para decidir e preparar os estatutos, adiamento que foi objecto de pesadas críticas em «A Federação».

Se a imprensa pedagógica se revestia de natureza específica, também a modalidade de periódico deveria ser adequada. No Programa de «Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil», António Feliciano Castilho e Luís Filipe Leite (1857) propunham uma publicação de formato menor que o livro, mas que não fosse um pequeno livro. Referem-se a uma nova fase da Imprensa considerada como veículo de civilização: de envolta com folhas volantes e efémeras, apareceram as publicações médias entre o jornal e o livro, participantes das vantagens de um e de outro²¹. Os autores introduziam a

¹⁸ A.F. de Castilho, *Introdução*, «A Instrução e o Povo. Jornal Científico e Literário da Sociedade Civilizadora», n. 1, 1855, p. 5.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*, p. 6.

²¹ A.F. de Castilho, L.F. Leite, *Programa que precedeu a publicação deste Jornal*, «Revista da Instrução Publica para Portugal e Brazil», n. 1, 1857, 1 de Julho de 1857, p. 2.

noção de «o livro periódico» ou «periódico livro»²². Tratar-se-ia de publicações com conhecimentos gerais e cultura; com conhecimentos úteis e materiais de leitura; com conselhos e preceitos cívicos, morais, vitais. Este tipo de publicação adequar-se-ia, segundo Castilho e Filipe Leite, aos múltiplos públicos atirados ao seu destino, muito particularmente à mulher do mundo rural.

4. *Imprensa pedagógica – representação e comunicação*

Revistas e periódicos, pedagógicos ou outros, são factor de inteligibilidade do diverso e do complexo educativo, institucional, social, curricular, profissional. São também meio de sociabilidade e divulgação do conhecimento. Os periódicos pedagógicos comportam secções que replicam os tempos da educação. O presente-futuro emerge de ideários, prefácios, ensaio-tese, ensaio-prospecção; o presente-educação está patente na análise da realidade descrita, ou configurada em protocolos vários e projectos, e esta surge documentada com relatos e notícias de diversa natureza ou em estudos-ensaio; o passado surge plasmado em balanços críticos de experiências, acontecimentos, efemérides, memoriais, depoimentos, testemunho de vivências, biografias. O periodismo pedagógico está associado a acção.

Essa complexidade representa a busca de inteligibilidade do real e do expectável, num quadro de coerência e numa racionalidade que congregam a diversidade, o estável e o mutante. Tal dialéctica esboça e tem implícita uma meta-leitura e uma meta-acção. Será que o horizonte-leitor corresponde a uma inquietação e a um mal-estar que desafiam a docência e o institucional escolar? De modo análogo, poder-se-á perguntar se uma das linhas mais comuns ao surgimento de novos periódicos pedagógicos não radica na relação entre o inconformismo face à realidade, resultante de conflitualidade entre ideação-acção e reconfiguração da identidade-memórias profissionais. O inconformismo entre ideação e memória é um processo cíclico, que afecta, quer o sujeito colectivo quer os próprios indivíduos, e que tende a acelerar, radicalizando-se nas temporalidades que correspondem a conjunturas fortes.

Adaptando noções colhidas em Faria e Pericão, incluídas nos verbetes “gazeta”, “revista” e “boletim”, observa-se que, no campo da educação, entre os tipos de publicação periódica mais frequentes, podem distinguir-se, quanto ao formato-função: i) gazeta – «publicação periódica de carácter doutrinário ou político e qualquer espécie»; ii) revista – «publicação periódica, de frequência não diária, que tem por objectivo seleccionar, resumir, comentar e desenvolver factos e informações de interesse para uma área específica»; iii) boletim – «publicação em série editada por entidades oficiais ou particulares

²² *Ibid.*, p. 3.

relatando a sua actividade, apresentando informações de carácter oficial ou valendo como autoridade»²³. A revista pode ser publicada em cadernos e tem um formato mais reduzido que o periódico, mas é de melhor qualidade gráfica que os boletins. As dimensões contempladas em cada um destes tipos deveriam fazer parte de um jornal de educação, que cumprisse a proposta apresentada por Castilho, ao comentar o plano legislado, mas não cumprido, do início da década de 40 do século XIX.

5. *Memória da educação e memórias escolares*

A memória da educação, incluindo a memória local, é composta por distintas memórias, nomeadamente a memória escolar, tomada como «an individual way of reflection about one's own school experience, as in reconstruction of the self; and [...] as an individual collective and/ or public practice of remembrance of a common school past»²⁴. É, no fundamental, uma função do individual e do singular. Há uma memória-monumento na materialidade escolar, nos arquivos concelhios e nos arquivos escolares, e há memória e memórias institucionais, oficiais e oficiosas, parte das quais sob a modalidade de manuais e escrituração escolares. Há também uma memória colectiva, composta por memórias grupais e por memórias pessoais educacionais e escolares.

Uma das modalidades de rememoração e arquivo da memória é a narrativa – auto-narrativa e o relato orientado. A narrativa foi um tipo discursivo muito frequente na educação e na imprensa pedagógica, desde relatos biográficos de exemplo e proveito, frequentes nos manuais e recuperadas na formação dos professores, até à narrativa ideada para ilustrar e tornar significativas as (in) formações vivenciais e axiológicas. No passado recente, o modo narrativo com aplicação metódica aos domínios curriculares humanístico e científico, foi revisitado por Jerome Brunner²⁵.

A memória da escola como objecto histórico (heurístico e hermenêutico) tem permitido aprofundar o conhecimento da educação. Como salientam Meda e Viñao, a memória da escola não constitui apenas um testemunho e um documentário sobre o institucional escolar, mas, ao conciliar um olhar interno e a partir da escola com um olhar externo, torna possível aceder às representações e ao significado que a sociedade, como um todo, e os diferentes

²³ M.I. Faria, M. da Graça Pericão, *Dicionário do Livro. Da Escrita ao Livro Electrónico*, Coimbra, Edições Almedina S.A., 2008.

²⁴ J. Meda, A. Viñao, *School memory: Historiographical balance and heuristics perspectives*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, London, Springer International Publishing, 2017, p. 2.

²⁵ Ver D. Olson, *Jerome Bruner. The Cognitive Revolution in Educational Theory*, London/ New York, Continuum International Publishing Group, 2008.

segmentos socioculturais atribuem à educação formal²⁶. O estudo das memórias dos professores e das memórias sobre a escola possibilita reconstituir, ainda que indirectamente, a relação entre educação e sociedade.

A textualidade da cultura escolar ficou plasmada na cultura escrita, com relevo para o livro escolar, qual “mural do tempo”, na materialidade paisagística, espacial e arquitectónica, na arquivística, nos artefactos, na toponímia, nos testemunhos museológicos. Diferentemente, há uma memória da escola que assenta em testemunhos de distintos intervenientes. Assim, os professores, enquanto grupo profissional transversal e formalizado, legam e tornam possível uma memória da escola que medeia entre o oficioso e o experiencial, consoante atribuem maior relevo ao estatuto de agentes ou, ao contrário, acentuam o legado de pessoas. São, em regra, testemunhos comparativos e de aproximação às realidades espaço-temporais e socioculturais em que exerceram a profissão. Está-se em face de uma voz normalizada, que tende a comparar diferentes gerações de alunos e a reconstituir as culturas de escola. As memórias de alunos e ex-alunos (ou mesmo as de não-alunos) trazem uma ampliação e permitem diferenciar as escolas, para além de possibilitarem inferências sobre os perfis socioeconómicos e culturais. Possibilitam também estabelecer genealogias e comparar gerações.

As memórias colocam desafios de recolha, preservação, arquivo, interpretação e construção de sentido, comunicação e discurso. Aos distintos tipos de suporte, oral, icónico, ritual, escriturado, escultural, arquitectónico, contrapõem-se decisões quanto a paradigmas, marcos conceptuais, métodos, instrumentos de análise e organização da informação. Uma *epistheme* suportada por paradigmas de história do presente, análise institucional, história oral, força a distintas manifestações de coerência conceptual, metodológica e comunicacional.

6. *A Imprensa Pedagógica como fonte histórica*

Parte significativa dos estudos sobre a imprensa pedagógica tomam-na como conteúdo, programa, meta-inovação. Raramente se observa uma análise da composição/configuração, modo de escrita e hierarquia de secções-conteúdo; raramente é analisado o campo da representação nos conteúdos, nos modos de apresentar e comunicar, na caracterização dos destinatários. Também não tem sido dada devida atenção ao campo de afectação, seja no que respeita a um periódico, seja no que respeita a vários periódicos devidamente articulados. Focando-se num periódico ou num conjunto de periódicos, os estudos mais frequentes tendem a assinalar a especificidade, distinguindo e integrando em quadros pedagógicos e políticas escolares abrangentes; buscando linhas de

²⁶ Meda, Viñao, *School memory: Historiographical balance and heuristics perspectives*, cit.

transversalidade; estabelecendo comparação entre periódicos, enfim, esboçando uma meta-leitura orientada para o futuro educativo. Presente-futuro, a educação é interpretação/(re)criação do passado. O tempo da educação é múltiplo e multimodo.

As revistas científicas e culturais constituem factor de sociabilidade e meio de divulgação do conhecimento, orientado para inovação e futuro. O mesmo se observa com as revistas pedagógicas, em que a noção de passado fica circunscrita ao noticioso e ao comemorativo, dando curso a uma escrita da educação que é futuro, acção, memória. Sucede, porém, que, pela natureza e pela gravidade das mudanças em educação, a inovação pedagógica toma por base o comprovado, o observado, o programado, o que está em curso. Na descrição dos assuntos, na elucidação dos motivos, na argumentação referentes à mudança, investigadores, autores e editores, não podendo evocar o experimental, socorrem-se da interpretação crítica do presente-acção e da distância face ao passado.

Desse modo, o passado está intrínseco à escrita pedagógica. E há nesta uma representação de presente educativo e de futuro. Analisada como fonte histórica, através da combinação entre perspectivas evolutiva, serial, remissiva, pode aventar-se que a imprensa pedagógica reflecte e documenta os grandes ciclos histórico-pedagógicos de institucionalização educativa e escolarização: estatalização, nacionalização, governamentação, regimentação, universalização, diversificação escolar²⁷.

As equipas editoriais das revistas pedagógicas fazem uso de secções destinadas ao doutrinário e ao teórico; de secções empíricas para relatar o vivenciado, o experimentado, o biográfico; de secções oficiosas para normalizar e publicar regulamentos e avisos com interesse para o institucional escolar e para público leitor diverso. Quanto às últimas secções, trata-se de matéria que não obtém estatuto de livro, pela leveza e vulgaridade do assunto, pela limitação, pela expectativa de mobilização e experimentação. É, pelo contrário, matéria que é caso, ou matéria que é parte de um programa mais amplo e que assumem nas revistas um lugar específico. Experiência própria e alheia, memória, narrativas sobre vivências escolares, visitas pedagógicas, estágios de investigação, são matéria habitual das revistas pedagógicas. Há nestas um efeito de indução, através da preocupação de inovar e mobilizar, partindo do observado e do relevante, sem que seja imprescindível a comprovação através dos resultados de acções em curso. As revistas convertem o caso em acontecimento colectivo, fortalecendo a gravidade e a intemporalidade dos factos. Fomentam sociabilidades; estimulam a ideação; mobilizam, gerando compromissos, dando alento e sentido a cumplicidades.

²⁷ Ver J. Magalhães, *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*, Lisboa, Educa, 2010.

7. Repertórios da imprensa pedagógica

Uma das modalidades mais recentes no estudo da Imprensa pedagógica é o Repertório, procedendo a uma heurística exaustiva, reconstitutiva da imensidão de títulos, e a uma hermenêutica criteriosa, organizada por temas, palavras-chave, índices temáticos e índices remissivos. O repertório constitui uma especificação e um aprofundamento, em face de inventários, catálogos, bancos de dados. A reconstituição de elencos de publicações, distribuídos no tempo, no espaço e na especialidade, permitem definir o tempo e os campos de circulação e influência de cada periódico. No alargamento e aprofundamento dos estudos a partir de repertórios, aos aspectos específicos e caracterizadores (que incluem estrutura, corpo editorial, destinatários, tempo de duração, ideário, localização em biblioteca de cada periódico) contrapõem-se estudos comparativos e estudos seriais por temas, segmentos pedagógicos, profissionais, escolares. Tais estudos buscam também interpretar o papel constitutivo de opinião e mobilização. Mas a utilização mais frequente dos periódicos pedagógicos do passado é como fonte histórica, que documenta e informa sobre temáticas diversas, em quadros e cartografias de proximidade e contiguidade, que permitem reconstituir o ambiente institucional e o quotidiano, em diferentes cenários do campo educativo.

Em «A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)», editado sob a direcção de António Nóvoa (1993), estão devidamente sistematizados 530 periódicos de educação publicados em Portugal, nos séculos XIX e XX. O critério de selecção foi o conteúdo, tendo sido incluídos «todos os jornais e revistas que reservam pelo menos 25% do espaço para o tratamento explícito de questões educativas, escolares ou pedagógicas»²⁸. A estrutura de apresentação e análise sumária de cada periódico é formada pelos campos: cabeçalho, objectivo, conteúdo, características técnicas. O item cabeçalho inclui complemento do título, local de publicação, datas e publicação; o item objectivo recupera, em regra, o ideário do periódico; o item conteúdo apresenta uma selecção e uma sistemática da responsabilidade dos antologiadores; o item características técnicas inclui a periodicidade, o formato, o total de páginas, o preço, a tiragem, a lista de colaboradores.

No conjunto dos 530 títulos inventariados naquela obra, a categoria Professores está representada em 155, correspondendo a 27% do total dos periódicos, e desdobrando-se por três sub-categorias: formação de professores/escolas normais – 47 periódicos (30%); associativismo docente – 47 periódicos (30%); acção educativa/professores – 61 periódicos (40%). A evolução do quantitativo de títulos de cada subcategoria não é uniforme. Estabelecendo uma sequência temporal (repartida nos períodos de 1880-1911; 1911-1931; 1935-

²⁸ A. Nóvoa (ed.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993, p. XVI.

1974; 1974-1979), observa-se que na sub-categoria de formação de professores/escolas normais o período mais intenso medeia entre 1911 e 1931. No período compreendido entre 1935 e 1974 há uma relativa estabilidade de publicações ligadas às Escolas de Magistério Primário. Também a publicação de periódicos sobre Associativismo docente foi mais intensa no período de 1910-1932 (15 exemplares). Foi após 1974 que o Associativismo docente voltou a ter expressão significativa. Relativamente à sub-categoria Acção educativa/Professores, foi uma vez mais no período republicano que surgiram mais periódicos – 20 novos títulos entre 1911 e 1926²⁹.

De modo sumário, observa-se que, relativamente ao professorado, os temas mais representados na imprensa pedagógica são: associativismo, carreira e estatuto profissional, formação pedagógica e científica, perfil e função, situação socioeconómica. Estes temas e esta densidade respeitam sobretudo aos professores do ensino primário/básico. Para os professores do ensino secundário, ressalta a formação pedagógica e científica. Há um conjunto de periódicos sobre história da educação, mas não há referência a memórias de escola, memórias de professores, biografias. Ressalta também que, no longo período em observação (últimas décadas de Oitocentos e últimas décadas de Novecentos), a intensificação do professorado na imprensa pedagógica, medida através do surgimento de novos títulos a ele associados, medeia entre 1910 e 1935. Corresponde à afirmação da Pedagogia Científica e ao Escolanovismo; ao primeiro movimento de Regimentação da Escola. Reflecte o contraponto entre Normalismo e Associativismo docentes.

8. *Imprensa pedagógica, identidade e memória docente*

Sociabilidades e cumplicidades são atitudes resultantes da combinatória entre experiência-vivência e reconfiguração da identidade profissional. As memórias e as ideias são, nesse sentido, estruturais do comportamento educativo e são fundamentais na inovação educativa. E sendo os professores agentes da mudança em educação, inovando e instituindo, então, o campo profissional e o institucional escolar são temas preferenciais da imprensa pedagógica.

Com efeito, as instituições educativas são elas próprias editoras de parte significativa da imprensa pedagógica. Como afirmação da presença no campo da educação, a que nem sempre estão alheios objectivos de propaganda e mercantilização, mas também como difusão do conhecimento, actualização de programas e de políticas, e, enfim, apresentando o ideário, os currículos formal e informal, a organização, tornam-se editoras de boletins.

²⁹ *Ibid.*, pp. XLVII-L.

No que reporta aos professores, as memórias e as ideias são estruturais do campo profissional e são indutoras da inovação educativa. A identidade dos professores e dos profissionais de educação radica, também ela, na dialéctica entre memória-vivência e possibilidade de mudança. Assim pois, uma das secções frequentes nas revistas pedagógicas são os assuntos relativos à docência, natureza, estatuto, formação e exercício da profissão docente.

Aos aspectos doutrinários, normativos, associativos, vêm juntar-se narrativas colectivas e individuais, experienciais, modelares, memorialistas, biográficas. Pode aventar-se, aliás, que a modelação e a individuação de tais narrativas têm corrido em sentido inverso ao da colectivização e da formalização profissional. Tudo se passa como se a normalização e a funcionalização secundarizassem as dimensões pessoal e individual. Na verdade, observa-se que a identidade e a especificidade docentes, designadamente através de biografias, necrologias, efemérides, são mais representadas em revistas pedagógicas associadas aos ensinos secundário e médio (liceal, técnico, comercial, agrícola), do que em periódicos associados à educação básica.

A identidade profissional não resulta de um somatório de personalidades. Neste contexto, as revistas e periódicos sobre educação secundária e formação profissional tenderam a reconhecer o individual e o modelar, por contraponto a periódicos centrados na universalização e na obrigatoriedade escolar. Nestas últimas, a uniformidade e o efeito de norma foram mais vinculados. A progressão da escolaridade conviveu com uma maior aceitação do diferente e do individual, e isso reflectiu-se também na representação docente. O biográfico e o normativo são, neste quadro epistémico, factor de diferenciação entre pedagogia humanista e normalismo. A imprensa pedagógica pela proximidade à realidade, pela representação do diverso e do fundamental, pela incorporação de distintas temporalidades, possibilitando interpretar o permanente e o efémero, bem como o denso e o indiciático, o singular e o plural, é incontornável como arquivo, representação, fonte para o conhecimento histórico-pedagógico e para a reconstituição da identidade profissional. Um dos domínios em que o periodismo pedagógico e não-pedagógico traz um enorme contributo para a história social, cultural, antropológica, são as memórias de professores e de ex-alunos.

A formação do professor, como profissional portador de uma formação humanística e científica, soberano nas matérias que lecciona, competente nos planos pedagógico e didáctico, reflexivo, autónomo e referência quanto a futuro, cedo trouxe desafios de vária ordem, no quadro da formação, da profissão, da regulação. Associada a instituidor e mestre, a docência tardou a ser tomada como profissão, quer pelos próprios quer pela sociedade. Contudo, a escola como instituição normalizada e destinada a criar pares cedo exigiu uma uniformidade, uma norma e uma hierarquia de controlo orgânica e escriturada. Esta dualidade foi em boa parte superada pela inspecção escolar. Acresce ainda que as características da função docente, intelectualizada e desafiando a uma

conciliação entre conhecimento, vocação, mediação, se tornaram constitutivas de uma identidade.

A inspecção pedagógica teve um papel decisivo na constituição de uma escrita formal da educação, institucional, normativa, comprovativa e de arquivo. Estas dimensões, a que acrescem o sentencialismo e a actualização curricular e pedagógica, foram constitutivas do periodismo pedagógico. A modalidade de revista tendeu a incorporá-las, distinguindo e hierarquizando secções. Os professores, por seu turno, sustentaram um contraponto entre plano, memorando e diário. A função de mediação ficou perdida, numa incapacidade de dizer o gestual e de simbolizar o emocional. A normalização e a funcionalização da actividade docente secundarizaram as dimensões pessoal e individual.

A identidade profissional não resultou, todavia, de um somatório de personalidades. Neste contexto, as revistas e periódicos relativos à educação secundária e à formação profissional tenderam a reconhecer o individual e o modelar, diferentemente dos periódicos centrados na universalização e na obrigatoriedade escolar. Tudo sugere que a progressão da escolaridade conviveu com uma maior aceitação do diferente e do individual, e isso reflectiu-se também na representação docente. Como referido, a identidade e a especificidade docentes, são mais representados em revistas pedagógicas associadas aos ensinos secundário e médio, liceal, técnico, comercial, agrícola que em periódicos associados à educação básica. O biográfico e o normativo são, neste quadro epistémico, factor de diferenciação entre pedagogia humanista e normalismo.

9. O professorado na imprensa pedagógica portuguesa

Revisitando os periódicos «Educação Nacional» (1896-1976), «Boletim da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais» (1921-1927), «Labor» (1923-1973), «Escola Portuguesa» (1934-1974), apresentam-se alguns aspectos caracterizadores da identidade docente, referenciando o que de comum e de diferente surge na representação da profissão, com enfoque na identidade e na memória profissional, nas memórias de escola e nas biografias de professores.

Título de longa duração, ainda que a publicação tenha sido interrompida em alguns períodos, «Educação Nacional. Semanário Pedagógico, Literário, Artístico e Combativo» (1896-1976) manteve uma representação constante sobre as questões pedagógicas e profissionais que afligiam o professorado primário, designadamente o recrutamento e formação de professores, as condições de trabalho e dignificação profissional, o incentivo ao associativismo. Estes assuntos combinados com estudos comparativos da docência em diferentes

países, são causas que perpassam o semanário. As condições de trabalho e de vida da “classe”, termo habitual, são inseparáveis da dignificação da “missão do professorado” e da reivindicação de melhores escolas. Este Semanário cumpria também uma função de informação e de regulação, publicando concursos, legislação, movimentos de professores, experiências e relatos de vida.

O «Boletim da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais» (1921-1927) surgiu num período de associativismo crescente e de gradual integração das Escolas Profissionais no Ministério da Educação. A educacionalização do ensino profissional, convertido em ensino de continuidade, frequentado por um público adolescente e jovem, incitava a uma formação escolar, integrada e progressiva, cumprindo uma pedagogia científica. Vários desafios se colocavam à formação e constituição de um corpo docente interdisciplinar e habilitado nos planos pedagógico e didáctico, com destaque para a organização curricular, compatibilizando disciplinas humanísticas, científicas e técnicas, conciliando a formação e a iniciação profissional. Parte do corpo docente tinha-se mantido até então como prestador de serviço especializado. O «Boletim» surge, desde a fundação, como um órgão associativo e corporativo, correspondendo às necessidades mais evidentes, informando, actualizando, comparando, divulgando experiências e planos curriculares, consignando um perfil de professor e uma memória colectiva, através de um noticioso de carácter biográfico. A biografia era uma secção regular.

«Labor» (1923-1973) foi um periódico do professorado liceal, publicado como revista de educação, ensino e extensão. De modo distinto do «Boletim da Associação de Professores das Escolas Industriais e Comerciais», abrangia uma confluência de assuntos, ainda que a temática do perfil e do estatuto do professor liceal fosse uma constante. Entre as secções regulares, contavam-se: actualização e divulgação científica, destinada à preparação docente nas diferentes disciplinas; a secção sobre interesses do professorado; a secção de pedagogia e didáctica. Havia também uma secção dita oficial, destinada à legislação, à recomendação de leituras, ao noticioso pedagógico nacional e do estrangeiro, à vida escolar, aos exames. Sendo um periódico escrito e editado por professores do ensino liceal, nele há também comentários sobre a política educativa, extensão cultural, estatuto profissional.

«Escola Portuguesa. Boletim do Ensino Primário Oficial» (1934-1974), boletim de periodicidade semanal, foi criado pelo Ministério da Educação Nacional e, desde Outubro de 1936, foi o órgão oficial da Direcção-Geral do Ensino Primário. Como o título deixa expresso, era uma escola para a escola. Os autores eram, em regra, inspectores e metodólogos. Regularmente, a «Escola Portuguesa» continha um editorial ideológico laudatório e de engrandecimento pátrio, actualização pedagógica e de conteúdos; uma secção de planificação e orientação; uma secção oficial com regulamentos, circulares, notícias, reportagens, efemérides.

Concluindo

Importa concluir, reiterando que a imprensa pedagógica se inscreve no periodismo moderno e contemporâneo, cumprindo os princípios gerais de informação, comunicação, mobilização. A escrita da educação é, reafirme-se, meta-educação, substância, acção, memória. As revistas científicas e culturais constituem factor de sociabilidade e meios de divulgação do conhecimento, orientado para o futuro e a inovação. O mesmo se observa com as revistas pedagógicas. Entre as escritas da educação, ressalta um periodismo pedagógico com características específicas, posto que reporta ao interno do institucional educativo e escolar, bem assim como à representação deste institucional no binómico educação-sociedade. A imprensa pedagógica proporciona perspectivas internas e olhares sobre e a partir do exterior. Confere um papel de relevo ao novo e ao instituído, mas documenta também o presente-passado como acção – o presente educativo. Pelas características de regulação e norma, na imprensa pedagógica, inspectores e metodólogos destacaram-se como editores e autores.

O periodismo e, particularmente, as publicações pedagógicas (gazetas, revistas, jornais, boletins) foram factor de inteligibilidade e meio de sociabilidade e divulgação. Representando, documentado, significando esta complexidade, os periódicos educativos permitem aceder ao realizado e ao expectável, num quadro de coerência e numa racionalidade que congrega a diversidade, o estável, o mutante. Tal dialéctica esboça e tem implícita uma meta-leitura e uma meta-acção.

Um dos temas mais notórios e uma das principais razões para a existência do periodismo pedagógico foi a docência, como função e profissão. Será que o horizonte-leitor corresponde a uma inquietação e a um mal-estar que desafiavam a docência e o institucional escolar? De modo análogo, poder-se-á equacionar se uma das linhas mais comuns à origem de novos periódicos pedagógicos radicava na relação entre o inconformismo face à realidade, resultante de conflitualidade entre ideação-acção e a reconfiguração da identidade-memórias profissionais. Este é um processo cíclico, que tende a acelerar, radicalizando-se nas temporalidades que traduzem conjunturas fortes.

A imprensa pedagógica como fonte histórica forma uma memória da escola e uma memória da profissão docente. Enquanto órgão associativo, informativo, normativo, noticioso, foi também constitutiva da identidade docente.

As revistas de educação e ensino como objeto de historiadores da educação (Brasil, 1988-2021)

Mirian Jorge Warde
Post Graduate Education Program
Federal University of San Paul (Brazil)
mjwarde@uol.com.br

Educational and teaching magazines as object of historians of the education (Brazil, 1998-2021)

ABSTRACT: The Author selected 308 writings by Brazilian historians of education who chose one or more education and teaching journals as their object. From these works, she registered 123 Brazilian journals, classifying them into 12 types; she informs of them: title, complete life cycle, place of publication and responsible for the creation or financing. She explores some of the most frequent types and among them, some of the most researched journals. The Author highlights three doctoral theses that become mandatory references for studies on the subject and ends with some considerations on studies on 12 foreign educational journals examined in Brazil by historians of education. The main objective is to present the reader with a map of the journals that have already entered the radar of Brazilian historians so that, by contrast, gaps and silences are highlighted.

EET/TEE KEYWORDS: Periodical Press; Educational and teaching magazines; History of Education; Brazil; XX-XXI Centuries.

Introdução

Os sinais de que novas tendências historiográficas estavam circulando entre os historiadores da educação foram percebidos em meados da década de 1980, beneficiadas pelos novos ambientes de pesquisa nas universidades. Pesou de maneira especial, o processo – ainda que lento e não completo – de encerramento da ditadura civil-militar que havia se instalado em 1964.

Em um balanço realizado por M. J. Warde, em 1984, foi constatada na historiografia da educação brasileira a predominância de duas vertentes temáticas, nas quais a poucos sujeitos eram atribuídos poderes extraordinários: de um lado, o estado e suas (más) intervenções na sociedade civil por meio de

leis, regulamentos, decretos, programas de ensino etc.; o estado, portanto, como o sujeito da política; de outro, a vida e a obra dos «pensadores da educação», senhores da teoria e autores das (melhores) prescrições pedagógicas; o estado como demiurgo das instituições sociais e os “pensadores” como produtores de si mesmos – pequenos barões de Münchhausen em face do estado leviatã¹.

Essas tendências, de origens diversas, foram se enfraquecendo no processo de «distensão lenta e gradual» entre fins dos anos 1970 e começos dos anos 1980, quando o campo da educação foi tomado, de alto a baixo, pelas expectativas de encerramento da ditadura civil-militar e a retomada do estado de direito. A disseminação dos escritos carcerários de A. Gramsci, à época, contribuiu grandemente para introduzir a “cultura” como elemento novo capaz de romper a polaridade estado-indivíduo então predominante na historiografia educacional.

O certo é que novas preocupações, novos interesses, novas sensibilidades abriram espaço para novas abordagens, novos problemas, novos objetos. Em poucas palavras: deslocamento das atenções dos produtos para os processos e as práticas; do alto para o baixo; do familiar para o estranho.

O interregno entre as predisposições para uma historiografia renovada e o aparecimento dos primeiros trabalhos com a imprensa periódica foi relativamente curto. Assim que se afirmou nas pesquisas de história da educação, a imprensa periódica se apresentou tanto como fonte quanto como objeto².

Contemporâneo a esse movimento, verificou-se uma tendência ao alargamento dos focos temporais aos quais a historiografia educacional conferia até então maior atenção. Se antes eram os anos pós-1930 que cativavam os historiadores da educação, a partir de fins dos 1980, o século XVIII ganhava algum interesse e o século XIX e início do século XX ganhavam muito mais atenção³. Nesse novo movimento historiográfico, a década de 1930 não foi relegada a segundo plano; ao contrário, foi enfaticamente revisitada, reinterpretada, mas não no âmbito exclusivo do estado e sim da perspectiva das disputas infra-estatais que envolviam defensores de diferentes padrões escolares, como, por exemplo, católicos e liberais em relação à “Escola nova”. Em outros termos, no século XIX e início do século XX ganharam proeminência os estudos que buscavam a

¹ M.J. Warde, *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*, «Em Aberto», vol. 3, n. 23, 1984, pp. 1-7.

² Ver M.J. Warde, M.C. Carvalho, *Política e cultura na produção da história da educação no Brasil*, «Contemporaneidade & Educação», vol. 5, n. 7, 2000, pp. 9-33.

³ Em 1930 houve um golpe de estado pelo qual Getúlio Vargas foi alçado à presidência da república, nela permanecendo até 1945. De 1937 a 1945, Vargas instituiu uma ditadura à qual denominou «Estado Novo»; foram anos de forte aliança civil-militar, de poderosa intervenção nos diferentes graus de ensino, com ênfase no secundário e superior, bem como na modalidade profissionalizante. M.J. Warde, *Historiografia da educação brasileira: mapa conceitual e metodológico (dos anos 1970 os anos 1990)*, «Revista do Mestrado em Educação-UFS», vol. 1, 2003, pp. 45-50.

gênese da forma escolar; as práticas e os discursos que amalgamaram a cultura da escola moderna⁴.

A disposição de “abrir a caixa preta” que se transformou com o tempo na busca da “cultura escolar”, conduziu muitos pesquisadores a vasculhar materiais e temas tradicionalmente não valorizados pelos historiadores da educação. Nessa direção, foram defendidas teses sobre livros didáticos, manuais e compêndios escolares, livros de leitura, cartilhas, dentre outros. Foi dessa forma inicial que os impressos periódicos educacionais foram ocupando espaço⁵. Eram já expressão de um interesse crescente pelas práticas para além das legislações e normas oficiais de ensino.

O alargamento temático e temporal mobilizou o interesse por outros tipos de impressos, para além daqueles diretamente destinados à ou apropriados pela sala de aula. Estudos relevantes sobre jornais escolares e não-escolares; jornais ligados a movimentos sociais mais amplos ou mais restritos vieram a público, juntando-se a estudos de panfletos, boletins, revistas, magazines e outras modalidades de impressos periódicos⁶.

Embora as condições de pesquisa no Brasil tenham melhorado desde os anos 1980 para cá, ainda estão longe de oferecer facilidades ao pesquisador, destacadamente ao historiador da educação. A quase totalidade de arquivos, bibliotecas e instituições correlatas não mantém banco de dados informatizados e de acesso aberto⁷. Além disso, as políticas nacionais e estaduais de preservação e acesso continuam desastrosas.

Assim, como seria de esperar, a imprensa periódica não escapou e não escapa a essas mazelas. Poucos pesquisadores ou grupos de pesquisa se dispuseram até o momento a realizar o levantamento de impressos periódicos de educação e de ensino lançados no Brasil a partir do início do século XIX e posterior publicação

⁴ São bons exemplos dessas pesquisas, C. Monarcha, *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989; L.M. Faria Filho, *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*, Passo Fundo, UPF, 2000; R.F. Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*, São Paulo, Unesp, 1998.

⁵ Um dos primeiros e mais destacados nessa linhagem: Circe M.F. Bittencourt, *Pátria, civilização e trabalho (1917-1939)*, São Paulo, Loyola, 1990.

⁶ Citei aqui apenas exemplos dos primeiros trabalhos: M.T. Duarte, *O trabalho de ensinar pedagogia para a professora*, Belo Horizonte, UGMG, 1988 (dissertação de mestrado); D.B. Catani, *Educadores à meia-luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1908)*, São Paulo, USP, 1989 (tese de doutorado); D. Vidal, M.J.G. de Camargo, *A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos», vol. 73, n. 175, 1992, pp. 407-430; D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em Revista: a Imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo, Escrituras, 1997.

⁷ Cite-se, como relevantes exceções: A Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional que permite consulta de mais de cinco mil títulos (<https://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>) e o Repositório Digital de Jornais e Revistas do Arquivo do Estado de São Paulo (http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/jornais_revistas).

de catálogos, tais como guias e repertórios. Àquelas limitações de acesso que dificultam as pesquisas nos estados, acrescenta-se a extensão territorial do Brasil que exige um empreendimento de larga escala, custoso e de longo prazo⁸.

O *Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*, organizado por Denice B. Catani e Cynthia P. Sousa, e publicado em 1999, é um raro empreendimento de catalogação de revistas de ensinos criadas e editadas em um único estado, o de São Paulo⁹. Em cinco anos de trabalho, a equipe comandada pelas duas pesquisadoras identificou 456 títulos. Por São Paulo ser o estado com a maior concentração de capital e com grande concentração populacional, o *Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)* certamente cobre uma parcela significativa das revistas postas em circulação no Brasil entre os séculos XIX e XX; portanto, já se tem aí uma amostra relevante. Um levantamento complementar a esse foi realizado por Carlos Monarcha que mapeou um segmento das revistas de educação e ensino editadas no estado de São Paulo no período 1892-1944¹⁰. Em dois anos (2003-2005), Monarcha rastreou 14 títulos. Amarílio Ferreira Neto e colaboradores organizaram o único repertório disponível com cobertura nacional relativo à Educação Física e Esporte, de 1930-2000. Em quase quatro anos de trabalho, foram localizados 36 periódicos¹¹.

Além desses, alguns pesquisadores deram a conhecer outras modalidades de impressos educacionais, como o que Maria Helena C. Bastos coordenou sobre os jornais de estudantes no estado do Rio Grande do Sul¹². Outros levantamentos

⁸ C. Monarcha localizou entre os trabalhos mais remotos no âmbito da História da educação e da cultura: C. Silveira, *Apointamentos para uma história do ensino público em São Paulo – revistas de ensino*, «Educação», São Paulo, vol. II, n. 3, jun. 1929, pp. 323-332 e de A. Barreto do Amaral, *Nossas revistas de cultura. Ensaio histórico-literário*, «Revista do Arquivo Municipal», São Paulo, n. CLXXIV, 1968, pp. 127-155.

⁹ D.B. Catani, C.P. Sousa. *Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*, São Paulo, Plêiade, 1999.

¹⁰ C. Monarcha, *Produção acadêmica vinculada ao Repertório de revistas de educação e ensino*, São Paulo, FAPESP-CNPq-Unesp, 2004.

¹¹ Nos escritos consultados de história dos impressos periódicos educacionais se encontram, com muita frequência, referências a alguns trabalhos que teriam contribuído para a afirmação dessa temática entre os historiadores da educação brasileira. Destacam-se: A.L. Martins, *Revistas em revista: práticas culturais em tempos de República, 1890-1922*, São Paulo, USP, 2008; H.F. Cruz (ed), *São Paulo em Revista: catálogo de publicações da imprensa cultural e de variedades paulistana, 1870-1930*, São Paulo, Arquivo do Estado, 1997 (Coleção Memória, Documentação e Pesquisa, 4); A. Nóvoa, *A imprensa de educação e ensino - Repertório analítico (séculos XIX e XX)*, Coleção Memórias da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; P. Caspard (ed.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940. Répertoire analytique*, Paris, INRP, 1981-1991; P. Caspard-Karydis (ed.), *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique*, Paris, INRP, 2000-2005; G. Chiosso (ed), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997; M. De Vroed, *Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De Periodieken*, Grand Louvain, Rijksuniversiteit te gente/Universtie Catholique de Louvain, 6 voll., 1973-1987.

¹² M.H.C. Bastos, *Impressos e cultura escolar: percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil*, in J.M. Hernandez Dias (ed.), *La prensa pedagógica de los escolares y estudiantes*.

de menor alcance também foram realizados com base em revistas de educação e ensino, aos quais não se teve acesso.

Assim, como se pode inferir, apesar do grande interesse pelos impressos periódicos e pelas revistas em particular, poucos foram os investimentos bem-sucedidos de levantamento e catalogação desses títulos no Brasil. Não casualmente, os estudos de história da educação que consideram revistas como objeto/fonte de pesquisa apresentam um espectro relativamente pequeno de temas, abordagens, autores, distribuição geográfica e temporal.

O levantamento realizado que dá base a este artigo apoia-se em uma concepção ampla de revista de educação e de ensino: aquelas editadas ou mantidas por professores para professores; de estudantes para seus colegas; de editores para pais e professores; de inspetores para diretores e professores; de órgãos de estado para professores ou outros níveis da hierarquia; de instituições de ensino para seus docentes; de associações docentes para seus membros; de uma igreja para seus seguidores ou para fatias da população a serem conquistada; de uma categoria social para seus pares-docentes; de editoras comerciais que vendem seus produtos em bancas de jornal para membros do magistério.

Para esse artigo, foram considerados 308 trabalhos que apresentam uma ou mais revistas de educação e de ensino como objeto e, por decorrência, como fonte privilegiada de pesquisa. São títulos tornados públicos entre 1988 e 2021¹³. Entre os títulos selecionados estão: 155 dissertações de mestrado e teses de doutorado (109 dissertações e 46 teses); 96 artigos de revistas e 57 capítulos de coletâneas. Esses trabalhos ocupam-se de 123 diferentes revistas, que serão apresentadas, no próximo tópico, pelo nome, ciclo de vida, local de publicação e seu responsável (pela criação ou pelo financiamento)¹⁴.

Su contribución al patrimonio histórico educativo, Salamanca/ES, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, Vol. 1, pp. 21-43.

¹³ Os 308 títulos foram localizados em bancos de dissertações e teses da CAPES/MEC; repositórios das bibliotecas universitárias; sítios Domínio Público e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); revistas especializadas em História da educação: «Cadernos de História da educação»; «Revista Brasileira de História da educação»; «História da educação-UFPel»; plataforma Lattes/CNPq, os próprios autores e orientadores. R. Darnton, em um texto originalmente publicado em 1980, diz que não sabe de onde novas tendências historiográficas aparecem, mas, uma vez que aparecem, são apropriadas primeiramente pelos estudantes de doutorado; em seguida aparecem em cursos, então, se difundem por revistas “mais estabelecidas”, inicialmente “as especializadas e de vanguarda”. R. Darnton, *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990. Ele está se referindo aos Estados Unidos. No Brasil, o caminho que tem sido percorrido apresenta alguma modulação: os estudantes de mestrado têm sido numericamente mais significativos do que os doutorandos na apresentação de novidades historiográficas, uma vez que aqui a pesquisa de mestrado tem sido crivada das mesmas exigências procedimentais e têm servido como “momento preliminar” de uma trajetória que se completa e adensa no doutorado. Quanto à difusão em revistas “mais estabelecidas”, o mesmo não ocorreu no Brasil no que tange à História da educação: as revistas especializadas nessa disciplina nasceram basicamente sob o influxo daquelas novas tendências historiográficas dos anos 1980 e ’90.

¹⁴ Para fins deste artigo foram deixados de lado os jornais e outras modalidades de impressos que não se enquadram na categoria de “revista”. Mesmo admitindo que nuances devem ser

No Quadro único em anexo, estão reunidas todas as 123 revistas estudadas nos trabalhos de história da educação selecionados; seus títulos, ciclos de vida, cidades aonde foram ou são editadas e os responsáveis pela concepção, pela edição ou pelo financiamento.

Elas foram classificadas em 12 categorias criadas mediante a soma de dois critérios: os criadores/mantenedores, ou seja, os responsáveis, e por algum traço distintivo que merecia ganhar algum relevo¹⁵. São elas: «Revista Oficial, mantida por órgão de Governo»; «Revista de associação docente e outros membros do magistério; sindicato de professores e outros profissionais da educação, professores individualmente ou em pequeno grupo»; «Revista de instituição ou unidade de ensino»; «Revista de centro de estudo, fundação e instituto de pesquisa»; «Revista de movimento estudantil e de agremiação de estudantes»; «Revista criptocomercial»; «Revista confessional e de educação religiosa»; «Revista comercial»; «Magazine»; «Revista de cultura»; «Revista de imigrantes» e «Revista de pais».

Cabem alguns esclarecimentos sobre essa tipologia: «Revista de imigrantes» e «Revista de pais» são dois exemplos de tipos criados para dar destaque à origem e destinação: imigrantes e pais; do contrário, poderiam ser classificadas em «Revista de instituição... de ensino» e «Revista comercial», respectivamente. A classe «Revista criptocomercial» foi aberta para dar lugar às revistas comerciais envoltas em uma aura acadêmica, seja porque se valeram de “especialistas” seja porque evitaram a venda em bancas de jornal, por meio da venda por assinaturas ou distribuição gratuita ou, ainda, porque mantiveram um regime de propaganda em suas páginas circunscrito ao ambiente educacional ou cultural. Por fim, a inclusão da categoria Magazine se deve pela ênfase conferida pelos autores dos respectivos trabalhos ao caráter educativo desses periódicos exclusivamente destinados à “educação feminina”.

consideradas, para esse artigo foi adotada a definição de G. Barbosa e C. A. Rabaça, *Dicionário de Comunicação*, São Paulo, Ática, 1987, pp. 516-517: «Revista: publicação periódica que trata de assunto de interesse geral ou relacionado a uma determinada atividade ou ramo de conhecimentos (literatura, ciência, comércio, política etc.) Produzida em forma de brochura, a revista apresenta-se geralmente em formato menor que o jornal, maior número de páginas e capa colorida, com papel mais encorpado. Veículo impresso, de comunicação e propaganda, quase sempre ilustrado, que atinge a um público determinado, de acordo com suas características específicas e sua linha editorial ou doutrinária, artísticas, literárias, educativas, culturais, científicas, de humor etc. Os gêneros mais comuns de revistas destinadas ao grande público (ou a faixas determinadas desse grande público) são: as noticiosas, as de interesse geral, as masculinas, as femininas, de moda, de fotonovela, as infanto-juvenis, de histórias em quadrinhos (gibis), de esportes, de automobilismo etc. As revistas noticiosas, geralmente semanais ou mensais, seguem uma linha relativamente próxima à dos jornais, mas o tratamento das notícias é mais livre e interpretativo, a apresentação gráfica e o estilo redacional mais amenos e dá-se mais destaque a artigos, críticas, notas, entrevistas, fotorreportagens e foto-legendas».

¹⁵ Uma vez definidas, as nomenclaturas das 12 classes foram reformuladas à luz da tipologia adotada por D. Catani e C. Sousa no Catálogo por elas organizado (cit.).

1. *Revistas de educação e ensino como objeto dos historiadores da educação (1988 a 2021)*

Em matéria de comunicação, os títulos das revistas de educação e ensino não primam pela originalidade, ao menos até as primeiras décadas do século XX; especialmente aquelas mantidas por órgãos oficiais e por agrupamentos do magistério. Até os anos 1930, é visível a repetição de títulos, como «Revista do/de ensino»; no Quadro único, aparecem 9 de oito estados diferentes: Alagoas, Amazonas, duas em Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, mas há registros – ainda incompletos – do mesmo título em outros estados¹⁶. Só aparentemente se pode dizer que essa não era uma preocupação dos seus editores que copiavam um dos outros o título e frequentemente também o formato dos seus periódicos. A referência direta ao âmbito temático veiculado, “ensino” e “pedagogia”, sugere a tarefa de afirmar um domínio ou “locus” específico do “fazer” e do “saber”, assim como o termo “educação” o distingue em relação às letras, à literatura e outros assuntos nos quais esteve envolvido, no Brasil, durante praticamente todo o século XIX.

Por outro lado, os intercâmbios formais e programáticos entre os estados se intensificaram a partir de fins do século XIX, ou seja, quando já proclamada a república. Em quase todos os estados foram desencadeadas reformas quer no sentido de extensão da escolaridade primária a um conjunto maior da população quer visando a modernização administrativa e pedagógica das escolas públicas; a formação, o preparo, a qualificação dos professores primários ganharam proeminência, naquele momento, uma vez que a quase totalidade de docentes em exercício não tinha qualquer formação específica, e um número considerável sequer tinha concluído a escolaridade elementar.

Quando foram adotados no Brasil, os impressos periódicos de destinação pedagógica ou os educacionais já circulavam nos Estados Unidos e na maioria dos países europeus, servindo como ferramenta de comunicação das autoridades com as demais instâncias hierárquicas, especialmente professores, visando instrumentá-los para a sala de aula; com isso, é quase certo que no Brasil os

¹⁶ As revistas que já foram estudadas, mas que não aparecem com informações completas, foram deixadas fora do Quadro único. Por ex., «Revista do ensino» da Bahia cujo ciclo de vida completo e o responsável ainda não foram confirmados. Não foram incluídas, também, as revistas abordadas por trabalhos que não estavam acessíveis enquanto eram localizadas as fontes deste artigo. Por ex., uma dissertação de mestrado que estuda a revista «Em aberto» criada e mantida pelo INEP/MEC desde 1981. Por fim, não foi incluída a «Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo», de 1896 a 2004, criada pelo referido Instituto (IHGSP), posto que uma tese e um artigo a respeito só foram acessados quando este artigo já estava concluído. Ver a respeito: M.A. Pereira, *Subsídios para a história da educação no Brasil: um estudo da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2013, (tese de doutorado), orientada por A. Ferreira Junior, M.A. Pereira, A. Ferreira Junior, M.C.P.I. Hayashi, *História da Educação nas páginas da revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 16, n. 3 [42], 2016, pp. 59-122.

títulos das revistas tenham se inspirado nos seus equivalentes estadunidenses e europeus, assim como esses se copiavam.

De qualquer modo, para futuros estudos a esse respeito, há que se considerar o peso da função atribuída ao impresso periódico pelos seus criadores no momento da definição do seu nome.

2. *Ciclo de vida*

Os periódicos de educação e ensino estudados pelos historiadores da educação têm, em grande parte, vida curta; 40 (32,5%) não ultrapassaram o terceiro ano de existência e 13 (10,6%) não foram além do sétimo ano de vida; ou seja, 53 (43,1%) dos periódicos estudados não conseguiram atravessar a crise dos sete anos que, segundo a lenda, atinge o setor editorial. As demais 70 revistas, apresentam uma grande variação: 21 (17,1 %) circularam mais uma década, 10 (8,1 %) circularam mais duas décadas, 20 (16,3 %) atingiram mais três décadas e 5 (4,1 %) completaram mais quatro décadas¹⁷. Apenas 14 (11,4%) das revistas estudadas alcançaram cinquenta anos ou mais de duração, tendo a mais longeva 182 anos – «Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil» (1839) – seguida de outra com 166 anos desde sua criação, porém com 72 anos de circulação dadas as interrupções – «Revista Brasileira-Jornal de Ciencias, Letras e Artes» (1855). Ambas, criadas no período imperial, ainda em circulação e, hoje se pode dizer, não especializadas em educação ou ensino, mas aqui incluídas por manterem por décadas matérias relativas ao campo educacional e, por isso, fontes relevantes para o estudo da educação e do ensino entre os séculos XVI e XIX. Elas fazem parte do grupo de 27 (22%) revistas historiadas que ainda estão em circulação¹⁸.

Na Tabela 1, onde está registrado o tempo de duração dos diferentes tipos de revistas. Nela, merece atenção a tendência a ciclos de vida curtos das revistas de associações docentes; 20 (77%) não ultrapassaram sete anos de existência e nenhuma continua em circulação. Essa tendência deve estar associada aos ciclos de vida das próprias associações, também elas, com algumas exceções,

¹⁷ Ou seja, foram de 8 a 18 anos; de 19 a 29 anos; de 30 a 40 anos; de 41 a 50 anos e mais de 50 anos.

¹⁸ Ver sobre elas, por exemplo: C.A.A. Toledo, J.P. Neto, *Os jesuítas e a educação no programa da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1939), «Cadernos de História da Educação», vol. 9, n. 2, 2010, pp. 397-411 e C.A.A. Toledo, M.A. Barboza, *A atuação educativa, missionária e pastoral dos franciscanos no Brasil colonial nas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 20, 2020, pp. 1-23; E.M.T. Leher, *A 'Revista Brasileira' (1879-1881) e os debates sobre ciência, língua, literatura e educação*, São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2002, (tese de doutorado), orientada por N. Piletti.

fadadas ao desaparecimento em curtos intervalos de tempo. Nesse grupo, também estão incluídas as iniciativas de indivíduos, e nesses casos a circulação dos seus periódicos variou entre um e três anos. Curioso é que esse tipo de revista parece ser um fenômeno do século XIX e de começos do século XX: 46,2% dessa modalidade se situam entre 1872 e 1894 e 34,6% circularam entre 1900 e 1920. A distribuição das revistas de associações docentes etc. também podem ser pensadas a partir de outros critérios, por exemplo: 8 (30,8%) são pré-republicanas; 13 (50%) nascem com as primeiras iniciativas de reformas republicanas do ensino nas quais extensão das matrículas primárias, a qualificação do professorado e o aperfeiçoamento dos sistemas de controle e inspeção são as tônicas. Com exceção de uma, todas encerram seus ciclos de vida no mesmo período. Essas concentrações sugerem dois movimentos: o primeiro, no qual a urbanização e dinamização do mercado de trabalho de algumas das principais cidades do país na segunda metade do século XIX pressionaram as precárias redes de ensino por mais e melhor atendimento; sem contar com a contrapartida dos governos locais e muito menos do governo central, houve um movimento associativista no seio do professorado visando sua autoproteção profissional, assim como a sua autoafirmação como postulante legítimo de métodos e de conteúdo de ensino. Sem nítida solução de continuidade, um segundo movimento associativista nasce coetâneo das primeiras reformas republicanas, mantendo seus dois focos, mas introduzindo uma tônica corporativista não tão nítida anteriormente, reativa ao crescimento da intervenção do estado sobre a escola e o professor, em especial¹⁹.

A modalidade “revista oficial”, que se apresenta em maior número, forma uma distribuição curiosa a ser observada relacionando-se tabela 1 ao Quadro único: a maioria das revistas oficiais foi criada por órgãos dos estados ou do Distrito Federal (17; 63%); são essas é que tendem a ciclos de vida mais curtos; enquanto as 10 restantes, criadas por algum órgão do Ministério da Educação, ligado ao governo federal, têm uma duração mais prolongada, sendo que duas delas estão em circulação há mais de 50 anos. Além disso, com exceção de uma revista do Rio Grande do Sul, encerrada em 1992, e de uma revista lançada e encerrada na primeira década do século XXI por uma secretaria municipal da educação, a historiografia não registra nenhuma outra iniciativa municipal, estadual ou do Distrito Federal dos anos 1990 para cá. Essas instâncias

¹⁹ Ver a respeito, por exemplo, G.B. Teixeira, *A imprensa pedagógica no Rio de Janeiro: os jornais e as revistas como agentes construtores da escola (1870 a 1919)*, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2016 (tese de doutorado), orientada por A. Schueler, autora de *Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública*, «Educação e Pesquisa», vol. 31, 2005, pp. 379-390; M.M.C. Carvalho, *Da pedagogia como arte de ensinar à pedagogia científica: a Revista de Ensino e a difusão de modelos pedagógicos estrangeiros (1902-1918)*, in A. Nery, J. Gondra, *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*, São Paulo, Alameda, 2018; A.C.B. Nery, *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional*, São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 1999 (tese de doutorado), orientada por D. B. Catani.

governamentais desistiram dessa modalidade de comunicação e migraram para outros tipos de comunicação via internet? Ou os veículos de comunicação dessas instâncias de governo ainda não entraram no radar dos historiadores?

As revistas oficiais estudadas são todas posteriores à Proclamação da República, ou seja, datam de quase duas décadas depois das primeiras criadas por associações ou grupo de professores. Curioso é que a historiografia aponta uma primeira leva de 5 revistas criadas entre 1890 e 1907, e 9 criadas entre 1920 e 1934; essas, acrescidas de 3 em circulação há três ou quatro décadas, sinalizam aquele momento em que estados estavam empenhados em reformas modernizadoras, especialmente tangidas por princípios e valores dos movimentos de “escola nova” europeu e estadunidense. Essas duas levadas de revistas oficiais são as que há mais tempo têm ocupado a atenção dos historiadores da educação e sobre as quais se concentra o maior número de estudos aqui abordados²⁰.

A quase totalidade das revistas de instituições de ensino pode ser acrescidas às revistas oficiais, resguardadas as suas especificidades: essas, em regra, veiculam ou veiculavam mensagens, políticas e orientações legais, governamentais ou legitimadas pelos órgãos responsáveis destinadas aos sistemas de ensino correspondentes; aquelas, em regra, eram ou são endereçadas a públicos mais restritos, não muito mais amplos do que os das próprias instituições de ensino responsáveis ou de instituições de ensino equivalentes. Das 14 revistas de instituições de ensino, 12 (85,7%) eram e são mantidas com recursos públicos, ou seja, do estado. Dentre essas, 6 eram de responsabilidade de escolas normais ou equivalentes; 4 de unidades universitárias, também destinadas à formação do magistério e 1 de responsabilidade do Exército²¹.

Chama a atenção, por outro lado, a contemporaneidade das revistas de centros de estudo, fundações e institutos de pesquisa; com exceção da «Revista

²⁰ T.M.P. Santos, *Sensibilidades e ambivalências em periódicos educacionais paulistas: (1902-1911)*, São Paulo, Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018 (tese de doutorado), orientada por K. Munakata; J. Gondra, *O veículo de circulação da pedagogia oficial da república: a Revista Pedagógica*, «Revista brasileira de estudos pedagógicos», vol. 78, n. 188/189/190, 1997, pp. 374-395; S.C. Andrade, *Estratégia de divulgação do campo educacional: a Revista do Ensino em Minas Gerais (1886-1889)*, São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2011, (dissertação de mestrado), orientada por M.S. Bicas; M.C. Vilela, *Discursos, Cursos e Recursos: autores da revista Educação 1927-1961*, São Paulo, Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP), 2000, (tese de doutorado), orientada por L.C. Barreira; L.H.F. Pereira, *Os discursos sobre a matemática publicados na revista do ensino do Rio Grande do Sul – (1951-1978)*, Porto Alegre, Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul, 2010, (tese de doutorado), orientada por M.H.C. Bastos.

²¹ C.R. Monarcha, *Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar*, «Educação da infância brasileira (1875-1983)», 2001; E.B. Dias, *Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923): um estudo sobre idéias e práticas educacionais*, Araraquara, UNESP, 2009 (dissertação de mestrado), orientada por C. Monarcha, F. Marques da Silva, *A Escola Seletiva Como Problema Educacional. Uma Leitura da Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos (1952-1961)*, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2020 (dissertação de mestrado), orientada por R. C. E. Gualtieri, autora de trabalho incluído na base deste artigo: *Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 8, n. 3, 2008, pp. 49-67.

do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil» lançada de 1839, as demais revistas datam do início dos anos 1970 para cá, estando a maioria em circulação (75%). O surgimento mais recente desse tipo de impresso periódico reflete, no Brasil, o crescimento a partir dos anos 1960 de institutos de estudos e pesquisas que buscaram afirmar seus estudos e pesquisas com autonomia em relação ao estado – como, por exemplo, a Fundação Carlos Chagas e o Centro de Estudos Educação & Sociedade – ou buscaram consolidar e difundir profissões específicas e os saberes especializados que produzem – exemplos, a Associação de Leitura do Brasil e a Sociedade Brasileira de História da educação.

Tabela 1. Tipos de revistas de educação e ensino estudadas pelos historiadores da educação brasileiros (1988-2021)

<i>Tipo</i>	<i>Total</i>	<i>Até 7 anos</i>	<i>8 a 18 anos</i>	<i>19 a 29 anos</i>	<i>30 a 40 anos</i>	<i>41 a 50 anos</i>	<i>Mais 51 anos</i>	<i>Em circulação</i>
Revista oficial, mantida por órgão de Governo	27	12	5	1	7	-	2	4
Revista de assoc. docente e outros membros do magistério...	26	20	3	1	1	1	-	-
Revista de instituição ou unidade de ensino	14	9	2	-	1	-	2	2
Revista de centro de estudo, fundação e instituto de pesquisa	12	-	1	3	4	3	1	9
Revista de mov. estudantil e de agremiação de estudantes	10	4	3	1	1	-	-	1
Revista criptocomercial	10	4	3	2	1	-	-	2
Revista confessional de educação religiosa	8	1	1	1	1	-	4	4
Revista comercial	7	1	1	-	3	-	2	4
Magazine	4	-	1	-	1	1	1	-
Revista de cultura	3	1	1	-	-	-	1	1
Revista de imigrantes	1	-	-	1	-	-	-	-
Revista de país	1	-	-	-	-	-	1	1
Total	123	53	21	10	20	5	14	27

Fonte: Dissertações/teses; artigos e capítulos de livros (308). Elaborada por M. J. Warde.

Por fim, ainda sobre o ciclo de vida das revistas de educação e ensino pesquisadas pelos historiadores da educação, há forte indícios de que elas apresentem em média ciclos de vida mais longos do que o universo das revistas lançadas. De um lado, porque os pesquisadores certamente optaram por estudar periódicos que oferecem um mínimo de informações materiais

necessárias para se constituírem em objeto/fonte de investigação; daqueles periódicos que restam apenas algumas páginas internas de um ou dois números, por exemplo, não haveria muito o que se dizer; de outro lado, porque várias fontes de distintas épocas mencionam revistas e seus criadores das quais não se tem ainda vestígios de suas presenças em bibliotecas ou arquivos, mas sobre as quais há muitos testemunhos da existência; como os arquivos estaduais e municipais estão desigualmente organizados e, como já dito, a maioria ainda não tem sua documentação catalogada e acessível, então é provável que ainda se levará um bom tempo para se produzir uma exaustiva cartografia dos impressos educacionais.

3. *Distribuição geográfica*

A disposição pelo território brasileiro das revistas de educação e ensino pesquisadas expressam tanto as circunstâncias políticas e sócio culturais dos estados e do Distrito Federal quanto as incidências de pesquisas de história da educação sobre este tema.

A tabela 2, dá a ver a proeminência do Rio de Janeiro; constam 10 revistas criadas no município do Rio de Janeiro na condição de Distrito Federal - antigo Município Neutro – e 36 criadas no estado do mesmo nome, cuja capital também se chama Rio de Janeiro²²; numa condição e noutra, o Rio de Janeiro responde por 46 títulos examinados, ou seja, 37,4% do total, seguido por São Paulo com 39 títulos (31,7%). Não resta dúvida de que o índice superior obtido pelo -Rio de Janeiro se deve à centralidade de que gozou desde que convertido em Município Neutro, também chamado de Município da Corte²³.

²² Foram mantidos os registros, do local de publicação das revistas, efetuados pelos autores dos estudos consultados. Ou seja, a distinção entre Rio de Janeiro como Município Neutro, Distrito Federal ou estado não é de Warde e sim dos autores originais. Optou-se por manter esses registros por não ser possível no momento conferir caso a caso a sua correção. Ver na tabela 2 as entradas coloridas em tom cinza-claro.

²³ O Município Neutro foi uma unidade administrativa criada no Império do Brasil, que existiu no território correspondente à atual localização do município do *Rio de Janeiro* entre 12 de agosto de 1834 (quando foi proclamado o *Ato Adicional à Constituição de 1824*) e 15 de novembro de 1889, quando foi *proclamada a república no Brasil*. Mas só deixou de existir oficialmente com a promulgação da *Constituição de 1891*. Pela constituição republicana, esta unidade administrativa tornou-se o *Distrito Federal*, em 1891, cuja situação política mudou novamente quando tornou-se o estado da *Guanabara*, em 1960^[4] e, posteriormente, com a fusão deste com o estado do *Rio de Janeiro*, em 1975. A capital do estado tem o mesmo nome: Rio de Janeiro. Em 1961, o Distrito federal foi transferido para Brasília onde permanece, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Munic%C3%ADpio_Neutro> (Último acesso: 20.06.2021).

Tabela 2. Distribuição geográfica das revistas de educação e ensino estudadas pelos historiadores da educação brasileiros (1988-2021)

<i>Revista Oficial</i>		<i>Revista de associação docente</i>		<i>Revista de instituição</i>		<i>Revista de centro de estudo</i>		<i>Revista... estudantil...</i>		<i>Revista Criptocomercial</i>	
Distrito Federal/RJ	3	Rio de Janeiro	13	São Paulo	6	São Paulo	6	Rio de Janeiro	4	São Paulo	5
Distrito Federal/RJ e Brasília	3	São Paulo	5	Distrito Federal/RJ	3	Rio de Janeiro	3	Rio Grande do Sul	4	Rio de Janeiro	3
Rio de Janeiro	3	Minas Gerais	3	Rio de Janeiro	2	Distrito Federal/Brasília	1	São Paulo	2	Minas Gerais	2
Distrito Federal/Brasília	3	Pará	2	Paraná	1	Paraná	1				
São Paulo	5	Paraná	1	Bahia	1	Rio Grande do Sul	1				
Minas Gerais	2	Rio Grande do Norte	1	Rio Grande do Sul	1						
Mato Grosso	1	Bahia	1								
Santa Catarina	1										
Paraíba	1										
Alagoas	1										
Amazonas	1										
Pará	1										
Rio Grande do Sul	1										
Espírito Santo	1										
Total	27		26		14		12		10		10
<i>Revista Confessional</i>		<i>Revista Comercial</i>		<i>Magazine</i>		<i>Revista de cultura</i>		<i>Revista de Imigrantes</i>		<i>Revista de país</i>	
São Paulo	5	São Paulo	5	Rio de Janeiro	3	Rio de Janeiro	2	Rio Grande do Sul	1	Distrito Federal/Brasília	1
Rio de Janeiro	2	Distrito Federal/RJ	1	Mato Grosso	1	Sergipe	1				
Rio Grande do Sul	1	Rio de Janeiro	1								
Total	8		7		4		3		1		1

Fonte: Dissertações/teses; artigos e capítulos de livros (308). Elaborada por M.J. Warde.

Por um Ato Adicional à Constituição, datado de 1834, a instrução pública primária e secundária ficou sob a responsabilidade das províncias, enquanto o governo central se incumbia do ensino superior de toda a nação e de toda a instrução pública no Município Neutro. Certamente por ser sede da Corte e de todos os órgãos do governo central o Rio de Janeiro já gozava de enormes vantagens perante outros municípios e províncias; sob os cuidados diretos do governo imperial, sua instrução pública haveria de gozar de regalias materiais, financeiras e de pessoal especiais. Essa condição vantajosa perdurou enquanto o Rio de Janeiro se manteve sede do governo central (1961), uma vez que as constituições federais firmadas em 1891, 1934, 1937 e 1946 mantiveram o ensino primário e secundário sob a responsabilidade dos estados, assim como a educação infantil e o ensino normal²⁴

Em dois tipos de revistas o Rio de Janeiro, portanto, ganha proeminência: entre os periódicos mantidos por órgãos oficiais – daí, a maior concentração ocorre pela condição de Distrito Federal – e nas revistas criadas por associações/agrupamentos docentes e assemelhados, modalidade em que o Rio de Janeiro antecede as demais províncias em todos os sentidos, pela anterioridade e pelo número. Nesse caso, são 7 revistas criadas antes da Proclamação da República de 1872 a 1884; duas criadas na década seguinte entre 1894 e 1900 e, ainda, e quatro criadas entre 1913 e 1919. Elas remetem a ambientes de grande efervescência cultural e política nos quais professores e inspetores de ensino se misturam a intelectuais e publicistas para produzir um clima propício ao debate de ideias e de projetos para a nação tracionada em direções opostas e profundamente dividida socialmente.

Segue-se São Paulo que aparece à frente do Rio de Janeiro e dos demais estados em cinco tipos de revistas; não casualmente, São Paulo tem uma entrada na cena dos periódicos educacionais bem depois do Rio de Janeiro, mas ganhará impulso a partir da Proclamação da República nas revistas de órgãos públicos de ensino, posteriormente nos periódicos de centros de pesquisa e equivalentes, bem como e principalmente nos aqui denominados comerciais e criptocomerciais. Segundo R. Morse, São Paulo passou de um “burgo de estudantes” no século XIX a “metrópole” no século seguinte²⁵. Esse salto se deveu centralmente ao superavit produzido pela exportação do café que tanto permitiu uma acelerada substituição da mão de obra escrava pela mão de obra assalariada alimentada por grandes levadas de imigrantes europeus e, posteriormente, asiáticos e árabes, assim como ancorou o vertiginoso processo de urbanização e de industrialização, esse mais lento e por substituição de importações. Centralizando o capital, São Paulo se tornou o epicentro da

²⁴ Com a constituição de 1891, primeira republicana, as “províncias” foram convertidas em “estados”.

²⁵ R.M. Morse, *Formação histórica de São Paulo (De comunidade à metrópole)*, São Paulo, Difel, 1970.

modernização da cultura e da instrução pública, além da conquista de espaço definitivo na cena política nacional; com isso, tornou-se polo de atração de fábricas de celulose, livrarias, e principalmente de editoras interessadas em conquistar e ampliar o público leitor, além de capturar os corações e mentes de dirigentes do ensino e donos de escolas.

Essas são as possíveis razões que explicam a concentração de revistas de educação e ensino em dois estados da região Sudeste do Brasil. Essas razões remetem à condição privilegiada ocupada pela região em geral e pelos dois estados mencionados em particular. Neles, estava concentrado o maior volume de capital econômico o que lhes confere grande margem de poder na cena política²⁶. Por outro lado, há que se atentar para o fato de que as revistas aqui tratadas compõem uma amostra encontrada na historiografia sobre o assunto. São aqueles mesmos fatores se reapresentando: a maioria dos 306 trabalhos consultados são originários do Sudeste; a título de exemplo, entre as 155 dissertações e teses, 107 (69,0%) foram defendidas em universidades dessa região e a maior parte desses trabalhos aborda revistas da região de residência e trabalho dos autores ou revistas de circulação nacional menos identificadas com os locais de publicação; e como já dito, as condições dos arquivos e bibliotecas no país não são em regra boas, mas são melhores nos estados do Sudeste.

O Sul é também um polo economicamente aquecido e culturalmente dinâmico. No campo específico do ensino e da pesquisa, as taxas de escolaridade são historicamente altas comparadas às médias nacionais e, desde os anos 1970 a universidades da região têm se destacado muito, em várias áreas e na História da educação em particular. As universidades do Sul respondem por 23 (14,8%) dissertações e teses aqui registradas. Seguem as regiões Nordeste com 14 (9,0%), bastante ativa na historiografia da educação, Centro-Oeste com 9 (5,8%) com programas mais tradicionais e o Norte com apenas 1 (0,6%) de incursão mais recente na área.

4. Algumas revistas educacionais no foco das atenções

As revistas oficiais e as revistas de associações de professores representam quase a metade das 123 revistas aqui classificadas, por isso, têm merecido maior atenção neste artigo; no entanto, apenas algumas constituem os focos das atenções de vários historiadores da educação aqui reunidos, são elas: «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos» (20); «Revista do Ensino» de Minas Gerais (12); «Revista do Ensino» do Rio Grande do Sul (8) e «Revista de Ensino» de São Paulo (7).

²⁶ Desde os anos 1960, o Rio de Janeiro vem perdendo a relevância econômica, mas mantém forte presença política no jogo político nacional e relevância cultural nacional e internacional.

A «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos» (RBEP) criada em 1944 é um caso raro de revista especializada em educação e ensino de ciclo de vida longo. Em circulação há 77 anos, a atração exercida pela RBEP sobre os historiadores da educação se explica por várias razões, dentre as quais a própria longevidade e a facilidade de acesso, uma vez que coleções físicas completas se encontram em praticamente todas as bibliotecas universitárias, senão escolares, do país, e está atualmente disponível on-line²⁷. Mas há muitos atrativos intrínsecos ao periódico. Ela está vinculada a um dos órgãos mais longevos e estratégicos do Ministério da Educação – hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938 – e se associa aos mais destacados nomes e movimentos da educação no Brasil do século XX. Por isso, a RBEP não diz respeito apenas ao seu período de circulação; ela é depositária de iniciativas que a antecederam e nela se decantam projetos fermentados, no curto prazo, pelos reformadores “escolanovistas” desde os anos 1920, e no médio prazo, pelos republicanos de primeira ou última hora; não por acaso um dos primeiros nomes cogitados para o INEP foi “Pedagogium”, órgão federal, criado com a reforma republicana de Benjamin Constant, em 1890 e extinto em 1919²⁸. Por outro lado, o INEP é também produto da conjuntura política cujos sinais autoritários e centralizadores se manifestavam desde, pelo menos, 1935, e que culminaram no golpe de estado de 1937, desferido por Getúlio Vargas com apoios civis e militares.

Os estudos amostrados sobre a RBEP datam de 1990 a 2020, e recobrem abordagens, objetivos e recortes temáticos muito distintos. Na e a partir da revista foram examinados temas tais como: relações intelectuais – estado; conexões psicologia – educação; fracasso escolar; estatísticas escolares; conhecimento pedagógico e escola; recepção do pragmatismo; espaço escolar; avaliação e qualidade da educação; representações sobre desenvolvimento; escola; organização da educação nacional; ensino primário e lei de diretrizes e bases; aprendizagem; escola seletiva; escola secundária; cidadania. Esses estudos evidenciam como a RBEP tem funcionado como suporte de discursos que nela se legitimam. Há, ainda, dois trabalhos de uma mesma autora, – dissertação e tese – que examinam a gênese da RBEP, sua materialidade, sua configuração, as representações que nela se apresentam e as lutas que nela e por meio dela são travadas²⁹.

²⁷ Consultar <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive> (Último acesso: 20.06.2021).

²⁸ No Quadro único, a primeira revista que aparece é a Revista Pedagógica órgão do Pedagogium, também criado em 1890 e incorporado pouco depois ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telegrapho.

²⁹ Referências aos trabalhos de mestrado e doutorado de A. Dantas na linha dos trabalhos de Bastos e Bicas, orientandos por M. Carvalho, cujos escritos sobre impresso compõem a amostra com a qual este artigo trabalha. Ver A.M.L. Dantas, *Crônica de uma Reforma Anunciada: uma análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961/1962 e 1972/1973*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1997. (dissertação de Mestrado);

Nenhum dos trabalhos se dispôs a estudar todo o ciclo de vida da RBEP; concentraram-se nas suas duas primeiras décadas e o que chegou mais perto, cobriu de 1995 a 2013. Os focos das atenções são os períodos em que Lourenço Filho (1938-1946) e Anísio Teixeira (1952-1964) presidiram o INEP, tendo o primeiro criado a RBEP e respondido por sua publicação por dois anos; o segundo, Anísio Teixeira, respondeu por sua publicação por 12 anos, imprimindo-lhe novas características.

Por que aqueles dois períodos atraem especial atenção? Primeiro, porque Lourenço Filho e Anísio Teixeira são dois dos nomes mais importantes na consolidação do campo educacional no Brasil, com relevante produção intelectual, ao mesmo tempo que ocupavam cargos político-administrativos de grande alcance. Receberam a alcunha de “cardeais da educação” desde que despontaram como lideranças do movimento de renovação educacional brasileira, de base escolanovista, nos anos 1920. Lourenço Filho é prestigiado tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia. Diferentes historiadores da educação associam a predominância na RBEP de matérias de perfil psicológico e pedagógico às preferências teóricas do chefe do órgão. Por outro lado, sobre Lourenço Filho pesa um estranhamento por ter aceitado participar do governo Vargas, nele permanecer após flagrante instauração da ditadura e, ainda, declarar-se simpático a intervenções autoritárias e centralizadora, o que aliás teria patenteado no desenho intervencionista e centralizador que conferiu ao INEP e à RBEP, por decorrência. Anísio Teixeira, por seu turno, é associado às teses mais democráticas, às administrações mais liberais, às práticas mais inclusivas dentre os líderes do movimento renovação educacional no Brasil; a ele também se confere a responsabilidade de ter dado a conhecer a pedagogia social deweyana, traduzindo e pondo em circulação seus escritos. Vítima do autoritarismo do governo Vargas – foi deposto do cargo de diretor do ensino do Distrito Federal em 1935 – e vítima da ditadura civil-militar que se instaurou em 1964 – que o depôs de todos os cargos que ocupava no governo federal, inclusive a direção do INEP, a Anísio Teixeira são destinadas muitas glórias e pouquíssimos equívocos.

Pelas mãos de Lourenço Filho, a RBEP ganhou a função de orientar as práticas dos professores e administradores dos sistemas regionais e locais de ensino, bem como subsidiá-los com indicações leituras prioritariamente dirigidas para o ensino na sala de aula e a gestão das escolas, legislação de ensino e documentação oficial e informes. Anísio Teixeira distribuiu as funções antes conferidas à RBEP ao criar outras revistas com patrocínio do INEP, nas quais resultados de estudos e pesquisa eram divulgados; a RBEP, por sua vez, ganhou

um perfil mais internacionalizado com temas mais largos sobre sistemas de ensino e políticas educacionais.

As décadas mais recentes da RBEP carecem de estudos mais minuciosos e mais abrangentes considerando que desde os anos 1980 esse periódico teria perdido praticamente todas as características conferidas por Lourenço Filho, na sua gênese, quanto por Anísio Teixeira no seu anseio de mobilização nacional via educação. A RBEP é hoje uma revista científica que faz avaliação cega dos artigos que lhe são encaminhados pelos acadêmicos.

Três estudos sobre as revistas do/de ensino se tornaram matriciais, referências obrigatórias em praticamente todos os escritos de história de revistas de educação e ensino. São as teses de doutorado de D. B. Catani, *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*, defendida em 1989; de Maria Helena C. Bastos, *O Novo e o Nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*, de 1994 e de Maurilane S. Biccás, *O impresso com estratégia de formação de professores(as) e conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*, de 2001³⁰.

Catani reconstrói todo o ciclo de vida da Revista de Ensino, criada por uma associação docente, portanto, um organismo privado, apoiado financeiramente pelo órgão estadual responsável pela direção geral da instrução pública. Para a autora, o estudo permitiu que caracterizasse o campo educacional – é preciso dizer, campo em constituição no Brasil – de modo a flagrar o começo do movimento profissional de professores e suas demandas por melhores condições de trabalho e salário; a construção discursiva sobre qualidade de ensino, trabalho docente, organização do sistema de ensino; a emergência de “questões de ensino” tais como disciplina, avaliação, interesse e motivação. Para Catani, os discursos são instauradores do campo, portanto, expressões das disputas que nele e contra ele se travam, para instauração e controle das regras de seu funcionamento³¹. Nas palavras da autora:

Emprestava-se de Pierre Bourdieu a lógica de análise que permite conceber o espaço educacional como lugar de lutas. Constatava-se, então, que as disputas se estabelecem pela autoridade e legitimidade para falar sobre a educação e fazer valer posições na condução da política educacional e das questões de ensino, de modo geral.

³⁰ As três teses foram publicadas posteriormente com livros: D.B. Catani, *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*, Bragança Paulista, USF, 2003; M.H.C. Bastos, *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*, Pelotas, Seiva, 2005; M.S. Biccás, *O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, Belo Horizonte, Argumentum, 2008.

³¹ Catani, *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*, cit.

Buscava-se assim, compreender na lógica das lutas pela dominação do espaço profissional, o significado das iniciativas de produção e circulação dos discursos sobre o ensino e a constituição progressiva de uma imprensa periódica educacional³².

A tese de M. H. C. Bastos sobre a «Revista do Ensino do Rio Grande do Sul», editada pela Secretaria da Educação e Saúde Pública, cobre a primeira fase da revista da sua criação em 1939 a 1942; em outros escritos, Bastos – e outros autores – retorna ao periódico em suas fases posteriores (1951-1978 e 1989-1992). Defendida em 1994, a tese de Bastos é um marco de referência no conceito de “representação” de R. Chartier e no uso intensivo dos seus protocolos de leitura de impressos nos quais o suporte que dá a ler – livros, revistas, panfletos... – é a peça-chave na decifração dos textos (dado a ler); ou seja, com Chartier, a materialidade do objeto e é a via pela qual se pode ter acesso às representações e as lutas inscritas nos textos.

Os quatro primeiros anos da revista examinada por Bastos transcorrem inteiramente sob o “Estado Novo”, e são guiados pela campanha de “reconstrução nacional” desencadeada por Getúlio Vargas, também ele originário do Rio Grande do Sul. A respeito, diz Bastos «empenhada no programa de ‘renovação educacional’, [a Revista do Ensino] assume a bandeira da ‘patriótica cruzada’ pela educação, que visava a construir uma nova identidade nacional pela disseminação da cultura e do ensino»³³.

A tese, bem como os escritos posteriores de Bastos a respeito da Revista de Ensino, desvenda na sua primeira fase um periódico empenhado no amoldamento do professor exemplar, no seu engajamento com o estado, imbuído dos deveres moral e profissional perante a pátria, como dimensões constitutivas da profissão docente³⁴. A revista dirige-se ao professor-leitor como se o colocasse em contato direto com o estado; o privilegiamento dessa relação, portanto, implica para os editores da Revista o mascaramento de conflitos e a construção de uma imagem harmoniosa do professorado. Nos textos em que adentra os períodos subsequentes da Revista, Bastos torna ao exame da sua materialidade e, a partir dela, examina os deslocamentos discursivos produzidos pelos diferentes editores responsáveis. São deslocamentos provocados, nos anos 1950, pelo fim do “Estado Novo”, por uma nova direção técnico-pedagógica imprimida por Anísio Teixeira na direção do INEP, em cujo projeto a Revista

³² D.B. Catani, *A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional*, «Educação e Filosofia», vol. 10, n. 20, jul/dez 1996, pp. 115-130.

³³ M.H.C. Bastos, *Professorinhas da Nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942)*, «Em Aberto», vol. 14, n. 61, jan/mar 1994, pp. 134-143.

³⁴ Além dos dois títulos já citados de M.H.C. Bastos, ver *As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992)*, in D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em Revista: a Imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo, Escrituras, 1997, pp. 47-75.

será inicialmente engajada; nos anos 1980, quando inaugura a sua terceira e última fase, a Revista já está envolta em uma nova conjuntura pós-ditatorial, em que novas demandas sociais, políticas e profissionais emergiam.

A tese de M. Bicas aborda a Revista do Ensino de Minas Gerais, periódico oficial «mais representativo da história da educação mineira» que teve um ciclo de vida longo, mas interrompido duas vezes além de circulação irregular principalmente na última fase; a revista foi criada em 1892 e interrompida no mesmo ano; reapareceu em 1925 e parou em 1940; em 1946 retornou e foi definitivamente interrompida em 1972³⁵. O foco de M. Bicas é sempre o período 1925-1940; a propósito, das 12 publicações registradas que abordam essa revista mineira, apenas um faz um exame do seu último período (1950-1970) e não há registros dos números lançados em 1892.

Na tese, a atenção de M. Bicas se dirige à materialidade da revista no período indicado, os conteúdos veiculados, as mudanças às quais foi submetida e seus significados. Para tanto, examina a Revista como “suporte de texto”, os próprios textos veiculados e a “apropriação” que dela/deles é feita, enfocando

o discurso produzido a partir dos sentidos e deslocamentos provocados pelo ato da leitura, no qual a forma do impresso e a forma que o texto nele assume exercem uma função fundamental³⁶.

Nessa breve descrição do trabalho de Bicas já se patenteiam com nitidez seus débitos com os conceitos de “apropriação” e “materialidade”, aos quais é conjugado o conceito de “representação” de R. Chartier. E é também na tese de Bicas que M. de Certeau se apresentará com suas ferramentas conceituais para decifração das lutas que se travam na e por meio de um impresso; Bicas se refere em especial ao conceito de “estratégia” para pensar a revista como um campo de forças em disputa. Em Bicas, como nos trabalhos que se sucederam a esses aqui chamados de “matriciais”, P. Bourdieu é também mobilizado para compor o referencial teórico por meio do seu conceito de “campo”.

A propósito, a «Revista de ensino» se afigura, na tese, como

o impresso pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de professores e de conformação do campo educacional mineiro.

Dito de outro modo, a «Revista de ensino» mineira é compreendida como estratégia de

conformação do campo pedagógico, por meio das práticas e representações que eles produzem ou põem em circulação. Assim, a “Revista do Ensino” é tomada como objeto de investigação sob dois aspectos: como dispositivo de normatização pedagógicas e como

³⁵ Bicas, *O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, cit.

³⁶ *Ibid.*, p. 1.

suporte material para ampliar a cultura educacional e subsidiar as práticas escolares dos professores³⁷.

Embora recebam bastante atenção dos historiadores da educação, as revistas acima mencionadas não são, até o momento, as mais estudadas. No topo da escala de interesse dos historiadores da educação está a revista «Nova Escola» sobre a qual foram registrados 33 trabalhos, dos quais 90,9% são dissertações e teses³⁸. Os trabalhos consultados sobre a revista datam de 1995 a 2018. Naqueles cujos autores decidiram examinar um período determinado do ciclo de vida da revista, a maioria decidiu iniciar em 1986, ano do seu lançamento, até um ou dois anos antes da pesquisa ser iniciada; nenhum dos estudos registrados cobriu os seis últimos anos³⁹.

A Nova Escola é o tipo de revista comercial contemporânea sucedâneo/corruptela das antigas revistas oficiais, de agremiações docentes, ou ainda das posteriores aqui chamadas de “Criptocomerciais”. A Nova Escola foi lançada com o objetivo de «fornecer à professora informações necessário a um melhor desempenho do seu trabalho», bem como «proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras do 1º grau», ou seja, a instrumentar o professor (dos anteriores níveis de ensino, primário ou secundário) para a sala de aula⁴⁰. Lançada em outro ambiente sociopolítico e cultural, imediatamente posterior ao último governo ditatorial, a Nova Escola se dispensava de tarefas supostamente já realizadas: qualificar o professorado leigo e atualizar o professor saído das escolas normais ou instrumentá-los para se pensarem como membros de uma categoria profissional e como membros (instauradores) de um campo.

A Nova Escola se tornou um sucesso entre os professores pelo seu apelo midiático, por sua linguagem leve, por seus recursos gráficos, pela facilidade de aquisição nas bancas de jornal ou por assinatura. Mas nada teria sido mais decisivo para seu amplo consumo do que os investimentos nela feitos pela Fundação Victor Civita, seu criador; pela Editora Abril, pertencente ao mesmo grupo empresarial, e o convênio firmado em 1986 e renovado em 1991 entre essa Fundação e o Ministério da Educação, que implicava cobertura de 70% dos custos da revista pelo erário⁴¹.

³⁷ *Ibid.*, p. 12.

³⁸ Foram localizados mais de 100 títulos a respeito da revista Nova Escola produzidos em diferentes áreas das Ciências Humanas.

³⁹ A Nova Escola circula hoje em um novo formato e consta como responsáveis Associação Nova Escola/Fundação Lemann.

⁴⁰ Um bom exemplo de pesquisa historiográfica do tipo Criptocomercial é a dissertação de mestrado de C. Panizzolo da Silva, *Atualizando pedagogias para o ensino médio: um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*, São Paulo, PUC-SP, 2001 (dissertação de mestrado), orientada por M.J. Warde.

⁴¹ Seu próprio criador, Victor Civita, já havia tentado uma equivalente, a revista «Escola» (para professores) que circulou por poucos anos, de 1971 a 1974. Sobre as revistas «Escola» e «Nova

5. Para finalizar, alguns comentários sobre as revistas estrangeiras

A historiografia da educação no Brasil centrada em periódicos educacionais colocou em cena além das nacionais, revistas estrangeiras, quer como objetos únicos ou como elementos de comparação com equivalentes nacionais; foram registrados 19 títulos nessa modalidade e a maioria de perfil comparatista. O apelo mais recente por abordagens transnacionais também tem alimentado o interesse por impressos periódicos estrangeiros, particularmente revistas vindas do século XIX e começo do século XX com ciclos de vida longos e de preferência acessíveis à distância.

Dentre as revistas estrangeiras, constam cinco portuguesas – «Revista Educação e Ensino», «Revista Escolar», «Educação», «Escola Portuguesa» e «Lumen»; uma peruana – «Amauta»; uma argentina – «Anales de la Educación Común de la Provincia de Buenos Aires»; uma espanhola – «Pedagogia» – e quatro estadunidenses – «American Journal of Education», «Child Study», «Teachers College Record» e «Yearbook of International Institute-Teachers College»⁴².

Com esses estudos parece ocorrer o mesmo que se verificou nos demais relativos às revistas brasileiras: eles não compõem necessariamente programas investigatórios dedicados, centrados, no exame de impressos periódicos em geral e de revistas em particular. Ou seja, ainda não parece ser uma tendência no âmbito da história da educação no Brasil pesquisadores com dedicação exclusiva às revistas educacionais e nem a impressos periódicos em sentido mais amplo. Essa tendência também se verificou em relação aos estudos relativos a revistas estrangeiras. Aparentemente, são eventuais nas carreiras dos pesquisadores, resultantes das mais diversas circunstâncias, a serem devidamente contextualizadas.

Escola». D. Revah, *Escola e Nova Escola: faces de um velho sonho*, «História da Educação», vol. 17, 2013, pp. 79-99; M.R.A. Toledo, D. Revah, *A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola*, «Revista Brasileira de História», vol. 30, 2010, pp. 77-95.

⁴² Ver por exemplo: A.L.C. Fernandes, *A santa causa da instrução e o progredimento da humanidade. Revistas Pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*, Rio de Janeiro, Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2004, (tese de doutorado), orientada por A.W.P.C. Mendonça (em outra versão, esta tese foi defendida na Univ. Lisboa, em 2006, sob orientação de A. Nóvoa, L.C. Barreira, *Circulação de modelos sóciopedagógicos: experiências em educação escolar em Portugal no início do século XX*, «Cadernos de História da Educação», vol. 13, n. 2, 2014, pp. 647-670; V.T. Valdemarin, *Modelos para a formação de professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921)*, «História da Educação», vol. 20, 2016, pp. 55-73.

Assim como, foram encontrados autores que persistem no objeto – uma única revista ou um conjunto de revistas brasileiras – três dos trabalhos selecionados que abordam revistas estrangeiras, resultam de um programa de investigação de periódicos educacionais estadunidenses postos em circulação no século XIX e primeiras décadas do século XX⁴³.

Destaque-se ainda, que há variantes em meio à massiva referência a R. Chartier e M. de Certeau em estudos sobre impressos, impressos periódicos e revistas de educação e ensino, que também precisam ser contextualizadas. As referências a M. Foucault são frequentes; salientam-se, em estudos de revistas de Educação Física, em pesquisas sobre o corpo, sobre práticas eugênicas e higiênicas. F. Sirinelli também comparece, ainda que pouco, mas principalmente em pesquisas que abordam revistas como elementos de agregação e amalgamação de redes intelectuais e políticas. Sirenelli é frequente nos estudos de M.J. Warde, conjugado com W. Lepenies e R. Collins, que também operam no âmbito da história dos intelectuais.

Ficam, assim, registradas pistas promissoras para os historiadores da educação investirem em pesquisas de impressos periódicos; revistas em particular.

⁴³ M.J. Warde, *G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX*, «Revista Brasileira de História de Educação», vol. 14, n. 2, 2014, pp. 243-270; M.J. Warde, *O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional*, «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 1, 2016, pp. 190-221; Id., *Periodismo educacional: Estados Unidos, do século 19 às primeiras décadas do século 20*, «História da Educação», vol. 20, 2016, pp. 95-120.

Quadro 1: Revistas de educação e ensino brasileiras estudadas por historiadores da educação brasileiros entre 1988-2021

<i>Tipo</i>	<i>Título (105)</i>	<i>Ciclo de vida</i>
27	1. Revista Pedagógica	1890-1896
	2. Revista do Ensino	1892-1892 1925-1940 1946-1971
	3. Educação e Ensino – Revista Pedagógica	1897-1897
	4. Escola – Revista Oficial do Ensino (A)	1900-1935
	5. Anuario do ensino do Estado de São Paulo	1907-1937
	6. Revista do Ensino	1920-1920
	7. Revista de ensino primário	1922-1922
	8. Revista Escolar	1925-1927
	9. Revista do Ensino	1927-1931
	10. Educação	1927-1930
	Escola Nova	1930-1931
	Revista de Educação	1933-1943
	Educação	1944-1947
	Revista de Educação	1951-1952, 1961
	11. Boletim de Educação Pública	1930-1935
	12. Revista Nacional de Educação	1932-1934
	13. Revista do Ensino	1932-1942
	14. Revista de Educação	1934-1937
	15. Revista do Ensino	1939-1942 1951-1978 1989-1992
	16. Revista de Educação Pública	1943-1958
	17. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1944-
	18. Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio	1947-1957
	19. Boletim Informativo da Capes	1952-
	20. Escola Secundária	1957-1963
	21. Pesquisa e Planejamento	1958-1975
	22. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos	1968-1984
	23. Revista de Histórias em Quadrinhos Dedicado	1971-1978
	24. Revista Educação em Mato Grosso	1978-1986
	25. Revista Criança	1982-
	26. Espaço-Informativo técnico-científico do INES	1990-
	27. Educadores em ação	2002-2009

<i>Cidade/Estado</i>	<i>Responsável</i>
Distrito Federal/RJ	Pedagogium/Ministério da Instrução Publica, Correios e Telegraphos
Belo Horizonte/MG	Diretoria de Instrução Publica de Minas Gerais
Distrito Federal/RJ	Diretoria Geral da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal
Belém/Pa	Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado do Pará
São Paulo/SP	Directoria Geral da Instrução Publica/ Departamento de Educação do Estado de São Paulo
Manaus/Am	Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado do Amazonas
Florianópolis/SC	Directoria Geral da Instrução Publica do Estado de Santa Catarina
São Paulo/SP	Directoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo
Maceió/Al	Orgam Official da Directoria Geral da Instrução Publica de Alagoas
São Paulo/SP	Diretoria Geral da Instrução Pública/Sociedade de Educação de São Paulo
	Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo
	Diretoria Geral do Ensino de São Paulo
	Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo /Departamento de Educação do Estado de São Paulo
	Departamento de Educação do Estado de São Paulo
Distrito Federal/RJ	Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal/Departamento de Educação do Distrito Federal
Rio de Janeiro/RJ	Museu Nacional do Rio de Janeiro/Ministério da Educação e Saúde Pública
João Pessoa/Pb	Diretoria do Ensino Primário o Estado da Paraíba
Vitória/ES	Secretaria do Interior e da Justiça/Secretaria da Educação e Saúde Pública do Espírito Santo
Porto Alegre/RS	Secretaria de Educação e Saúde do Rio Grande do Sul
Rio de Janeiro/RJ	Secretaria Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
Distrito Federal/RJ e Brasília	INEP/Ministério da Educação e Cultura
São Paulo/SP	Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo
Distrito Federal/RJ e Brasília	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES/MEC)
Distrito Federal/RJ e Brasília	Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES)/MEC
São Paulo/SP	Centro Regional de Pesquisa Educacional/SP-INEP
Distrito Federal/Brasília	Divisão de Educação Física/MEC
Distrito Federal/Brasília	Departamento de Educação Física e Desportos (DED)/MEC
Cuiabá/MT	Secretaria do Estado da Educação
Distrito Federal/Brasília	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Rio de Janeiro/RJ	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)/MEC
Uberlândia/MG	Secretaria Municipal de Uberlândia

26	<i>Revista de associação docente e outros membros do magistério; sindicato de professores e outros..., professores (individualmente ou em pequeno grupo)</i>	1. Instrução Publica - Publicação Hebdomadária	1872-1889
		2. Instrucção Nacional: revista de pedagogia, sciencias e letras	1873-1874
		3. Escola: Revista Brasileira de Educação e Ensino (A)	1877-1878
		4. Ensino Particular (O)	1883-1883
		5. Revista do Ensino	1883-1885
		6. Revista da Liga do Ensino	1884-1884
		7. Ensino Primário (O)	1884-1885
		8. Revista do Ensino	1886-1889
		9. Revista de Educação e Ensino	1891-1893
		10. Revista do Ensino Primário	1892-1893
		11. Eschola Publica (A)	1893-1894 1896-1897
		12. O Progresso Educador	1894-1894
		13. Eschola (A)	1900-1900
		14. Educação	1902-1903
		15. Revista de Ensino	1902-1919
		16. Escola (A)	1906-1921
		17. Revista do Ensino	1911-1912 1918-1919
		18. Educação e Pediatria	1913-1915
		19. Revista do Magisterio: periódico didactico, pedagógico e litterario	1915-1916
		20. Escola Primária (A)	1916-1938
		21. Ensino – órgão da Liga dos Professores (O)	1919-1920
		22. Revista Pedagogium	1921-1927
		23. Revista da Sociedade de Educação	1923-1924
		24. Revista do Professor	1934-1965
		25. Revista Educando	1940-1945
		26. AMAE Educando	1967-2014
14	<i>Revista de instituição ou unidade de ensino</i>	1. Revista do Jardim da Infância	1896-1897
		2. Boletim da Escola Moderna	1912-1919
		3. Revista da Escola Normal de São Carlos	1916-1922
		4. Revista de Educação	1921-1922
		5. Escola Normal (A) - Revista de Educação	1924-1925
		6. Revista de Educação	1927-1928
		7. Revista Escola Argentina	1929-1935
		8. Revista de Educação Física	1932-2002
		9. Arquivos do Instituto de Educação	1934-1936
		10. Archivos do Instituto de Educação	1935-1937
		11. Revista de Pedagogia	1955-1967
		12. Revista Curriculum	1962-1976
		13. Educação -Revista do Centro de Educação	1970-
		14. Revista da Educação Física/UEM	1988-

Rio de Janeiro/RJ	Professores Públicos Primários
Rio de Janeiro/RJ	(Dois) Professores públicos da Corte
Rio de Janeiro/RJ	(Dois) Professores
Rio de Janeiro/RJ	Associação dos Professores Particulares
Rio de Janeiro/RJ	Um professor-padre. Um dono de editora
Rio de Janeiro/RJ	Sociedade Liga do Ensino no Brazil
Rio de Janeiro/RJ	Grupo de professores
Ouro Preto/MG	Prof. Alcides Catão da Rocha Medrado
Belém/Pa	Grupo de Professores
Salvador/Ba	Três professores
São Paulo/SP	Grupo de Professores
Rio de Janeiro/RJ	Mulheres (professoras)
Rio de Janeiro/RJ	Associação dos Professores do Brazil
São Paulo/SP	Associação Beneficente de Educação
São Paulo/SP	Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo e Diretoria Geral da Instrução Publica
Curitiba/Pr	Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná
Belém/Pa	Desembargador com apoio do governo estadual
Rio de Janeiro/RJ	Grupo de intelectuais
Rio de Janeiro/RJ	Centro dos Professores Municipaes
Rio de Janeiro/RJ	Inspetores Escolares do Distrito Federal/Sociedade Anônima
Rio de Janeiro/RJ	Liga dos Professores
Natal/RN	Associação dos Professores do Estado do Rio Grande do Norte
São Paulo/SP	Sociedade de Educação
São Paulo/SP	Centro do Professorado Paulista CPP)
Belo Horizonte/MG	Associação dos Professores Primários de Minas Gerais
Belo Horizonte/MG	Associação Mineira de Ação Educacional
São Paulo/SP	Escola Normal da Capital/Caetano de Campos
São Paulo/SP	Escola Moderna (operária)
São Carlos/SP	Professores da Escola Normal de São Carlos
Piracicaba/SP	Professores da Escola Normal de Piracicaba
Distrito Federal/RJ	Orgão dos corpos docente e discente da Escola Normal do Districto Federal e de suas congêneres nos Estados
Caitité/Ba	Orgam da Escola Normal de Caetité-Bahia
Distrito Federal/RJ	Escola Argentina da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal/Departamento de Educação do Distrito Federal
Rio de Janeiro/RJ	Escola de Educação Física do Exército/Estado Maior do Exército
Distrito Federal/RJ	Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro
São Paulo/SP	Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
São Paulo/SP	Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
Rio de Janeiro/RJ	Colégio Nova Friburgo/Fundação Getúlio Vargas
Santa Maria/RS	Centro de Educação -Universidade Federal de Santa Maria.
Maringá/Pr	Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá

12	<i>Revista de centro de estudo, fundação e instituto de pesquisa</i>	1. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil	1839-
		2. Cadernos de Pesquisa	1971-
		3. Educação & Sociedade	1978-
		4. Revista de Ensino de Física	1979-1992
		5. Revista Brasileira de Ciências do Esporte	1979-2017
		6. Cadernos Cedes	1980-
		7. Ciência Hoje	1982-
		8. Leitura: Teoria & Prática	1982-
		9. Psicopedagogia	1982-2006
		10. Revista Brasileira de (Política) e Administração da Educação (RBAE-RBPAE)	1983-
		11. Revista Brasileira de Educação	1995-
		12. Revista Brasileira de História da Educação	2001-
10	<i>Revista de movimento estudantil e de agremiação de estudantes</i>	1. Magistério: revista pedagógica, didactica e litteraria (O)	1909-1909
		2. Estudo (O)	1922-1931
		3. Patrocínio (O)	1924-1955
		4. Revista Acadêmica	1933-1948
		5. Biologia Educacional	1938-1941
		6. FEUPA	1945-1946
		7. Voz da Serra (A)	1946-1950
		8. Eco do Estudante (O)	1957-1983
		9. Vitória Colegial	1951-1959
		10. Movimento	1962-
10	<i>Revista Criptocomercial</i>	1. Educação Nacional: educação, ensino, administração local	1907-1907
		2. Revista Nacional	1921-1923
		3. Infância e juventude	1936-1937
		4. Revista Brasileira de Educação Física	1944-1952
		5. Atualidades Pedagógicas	1950-1962
		6. Revista do Magistério	1952-1963
		7. Revista da Editora do Brasil	1961-1980
		8. Educação Hoje	1969-1971
		9. Dois Pontos - Teoria & Prática em Educação	1983-
		10. Presença Pedagógica	1995-

Rio de Janeiro/RJ	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
São Paulo/SP	Fundação Carlos Chagas
Campinas/SP	Centro de Estudos Educação & Sociedade
São Paulo/SP	Sociedade Brasileira de Física
Porto Alegre/RS	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
Campinas/SP	Centro de Estudos Educação & Sociedade
Rio de Janeiro/RJ	Instituto Ciência Hoje
Campinas/SP	Associação de Leitura do Brasil
São Paulo/SP	Associação Brasileira de Psicopedagogia
Distrito Federal/Bra-sília	Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
Rio de Janeiro/RJ	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Maringá/Pr	Sociedade Brasileira de História da Educação
Rio de Janeiro/RJ	Associação dos Professores do Brasil (associação formada por alunos da Escola Normal do Rio de Janeiro, com apoio de docentes e prof. primários)
Porto Alegre/RS	Grêmio de Estudantes da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS
Itu/SP	Órgão das alunas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, de Itu, da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry
Rio de Janeiro/RJ	Estudantes da Faculdade Nacional de Direito
São Paulo/SP	Estudantes da Escola Normal “Padre Anchieta” (com colaboração de especialistas)
Porto Alegre/RS	Federação dos Estudantes Universitários de Porto Alegre.
Cerro Azul (Largo)/RS	Alunos da Escola Normal Rural La Salle
Três de Maio/RS	Escola Normal Rural Getúlio Vargas
Rio de Janeiro/RJ	Alunos do Colégio Santo Inácio
Rio de Janeiro/RJ	União Nacional dos Estudantes
Rio de Janeiro/RJ	Livraria Francisco Alves com participação de pessoas com projeção na educação e na cultura.
São Paulo/SP	Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo – Weiszflog Irmãos Incorporado
Rio de Janeiro/RJ	Oficinas Gráficas de Infância e Juventude, de propriedade de Renato Americano
Rio de Janeiro/RJ	Chancela de “A Noite”
São Paulo/SP	Companhia Editora Nacional
São Paulo/SP	Livraria Francisco Alves
São Paulo/SP	Editora do Brasil S/A (EBSA)
São Paulo/SP	Editora Brasiliense
Belo Horizonte/MG	Grupo Pitágoras - Empresa de escolas
Belo Horizonte/MG	Editora Dimensão [iniciativa da FAE-UFMG]

8	Revista confessional e de educação religiosa	1. Ordem (A)	1921-1990
		2. Bem-te-vi	1922-1966 1967-
		3. Pequeno Luterano (O)	1930-1966
		4. Revista Família Cristã	1934-
		5. Revista Brasileira de Pedagogia	1934-1938
		6. Pro Aris et Foci	1954-1962
		7. Cidade Nova	1957-
			8. Revista Diálogo
7	Revista Comercial	1. Tico-Tico	1905-1962
		2. Pais & Filhos	1968-
		3. Recreio	1969-1981 2000-2018
		4. Escola (para professores)	1972-1974
		5. Nova Escola	1986-
		6. Superinteressante	1987-
		7. Carta na Escola	2005-
4	Magazine	1. Jornal das Moças	1914-1965
		2. Violeta (A)	1916-1950
		3. Vida Doméstica	1920-1963
		4. Querida	1954-1971
3	Revista de cultura	1. Revista Brasileira - Jornal de Ciencias, Letras e Artes	1855-1855 1857-1861 1879-1881 1895-1899 1934-1935 1941-1948 1958-1966 1975-
		2. Revista Litteraria	1890-1891
		3. Informação Goyana (A)	1917-1935
1	Revista de Imigrantes	1. Das Schulbuch (o livro escolar)	1917-1938
1	Revista de pais	1. Mensagem da APAE	1963-

Rio de Janeiro/RJ	Departamento Editorial do Centro Dom Vital (Católico)
São Paulo/SP	Imprensa Metodista
Pelotas/RS	Sínodo de Missouri
São Paulo/SP	Irmãs Paulinas
Rio de Janeiro/RJ	Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE)
Campinas/SP	Faculdades Campineiras
Vargem Grande Paulista/SP	Editora Cidade Nova/Movimento Focolares
São Paulo/SP	Grupo Paulinas
Distrito Federal/RJ	Sociedade Anonyma “O Malho” (intelectuais a concebem)
Rio de Janeiro/RJ	Bloch Editores S.A./Vários
São Paulo/SP	Editora Abril-Victor Civita
São Paulo/SP	Editora Abril-Grupo Abril
São Paulo/SP	Editora Abril- Grupo Abril-Fundação Victor Civita Associação Nova Escola/Fundação Lemann
São Paulo/SP	Editora Abril-Grupo Abril
São Paulo/SP	Editora Confiança
Rio de Janeiro/RJ	Editora Jornal das Moças Ltda
Cuiabá/MT	Grêmio Literário “Júlia Lopes”
Rio de Janeiro/RJ	Jesus Gonçalves Fidalgo/Sociedade Gráfica Vida Doméstica
Rio de Janeiro/RJ	Rio Gráfica Editora
Rio de Janeiro/RJ	Vários (Atualmente, Academia Brasileira de Letras)
Maroim/Se	Gabinete de Leitura de Maroim
Rio de Janeiro/RJ	Grupo de intelectuais goianos.
São Leopoldo/RS	Editora Rotermond
Distrito Federal/Bra-sília	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FAPAEs)

Fonte: Dissertações/teses; artigos e capítulos de livros (308). Elaborado por M. J. Warde

A imprensa periódica para professores na Itália (1861-1945)

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

The periodical press for teachers in Italy (1861-1945)

ABSTRACT: Author reconstructs the origins and development of the periodical press for teachers and schools published in Italy between the 19th and 20th centuries and, in particular, from the period of national unification (1861) until the fall of fascism and the end of the second world war (1945). Of the more than twelve hundred periodicals published in this phase, A. explores the typographic and editorial characteristics as well as the objectives and achievements, offering an extraordinarily rich and suggestive cross-section of the role that this periodical press played in the implementation, growth and modernization of the school system Italian, as well as the specific role it plays in the pedagogical and didactic innovation of the school, in the professional updating of teachers and in the legal and economic improvement of the entire teaching category.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Journals for Teachers and Schools; Didactic Innovation; Teachers' Associations; Fascism; Italy; XIX-XX Centuries.

Introdução

No período entre o início do século XIX e a queda do regime fascista, ou entre 1801 e 1943, foram publicados 1273 periódicos para professores e escolas na Itália. Desse número, 559 foram impressos entre 1801 e 1900, enquanto 714 foram lançados no período entre 1901 e 1943.

No que se refere ao século XIX, é importante destacar que a maior parte dos periódicos para escolas e professores foram publicados principalmente a partir do final dos anos cinquenta, ou seja, nas vésperas da unificação nacional (1861): entre 1800 e 1859. De fato, foram impressos apenas 21 títulos, o equivalente a cerca de 1,6% do total, diante de mais de 481 jornais, 37,7% do total, lançados

na fase pós-unificação, ou seja, ao longo dos últimos quarenta anos do século XIX¹.

No que diz respeito à localização geográfica dos periódicos para professores e escolas, os dados relativos mostram, em primeiro lugar, o papel central desempenhado por Turim durante o século XIX²: a primeira capital do Reino da Itália (1861-1865), que deu origem a 64 jornais durante esse período, 11 dos quais na época da pré-unificação e 42 durante os primeiros quarenta anos após a unificação (1861-1900). O florescimento de periódicos registrados entre 1900 e 1943 foi decididamente mais limitado do que o registrado anteriormente, provavelmente devido ao papel político e cultural mais isolado exercido pela cidade após o movimento da capital para Florença e depois para Roma. Todos os 44, por um total de 108 publicações impressas na capital dos Savoias ao longo do período analisado.

O papel de Milão na imprensa periódica para professores e escolas também foi muito importante³. Na capital lombarda, 58 publicações especializadas foram lançadas no século XIX, quase todas publicadas na fase de pós-unificação, em particular entre as décadas de setenta e noventa (46). Muito mais relevante, ao contrário de Turim e Florença, foi o número de publicações lançadas em Milão durante a primeira metade do século XX, cerca 71, por um total de 129 publicações lançadas em todo o período examinado.

Diretamente relacionados com as adversidades políticas vividas na cidade, manifestam-se desenvolvimentos peculiares registrados pela imprensa periódica para os professores e escolas de Roma⁴. Com o fim do Estado Papal e a anexação ao Reino da Itália, a partir da qual passou a ser conhecida como capital, Roma testemunhou o florescimento crescente desse tipo de publicação, até então quase inexistente, passando das 11 publicações da década de 1870 às 22 na década de 1880 e às 12 na última década do século XIX, num total de 57. Ainda mais relevante, em virtude da real centralidade progressivamente adquirida pela capital no plano político e cultural, bem como – pela presença do Ministério da Educação Pública – no plano especificamente escolar da educação nacional, foi

¹ Cf. G. Chiosso, *Giornali e giornalisti per la scuola nel secondo Ottocento*, in Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Bréscia, La Scuola, 1992, pp. 7-44.

² Cf. Id., *L'educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Bréscia, La Scuola, 1989, pp. 25-62; e Id., *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Bréscia, La Scuola, 1993, pp. 7-50.

³ Cf. D. Maldini Chiarito, *Scuola, insegnanti e programmi nei fogli scolastici di Milano*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit., pp. 63-86; e S. Chillé, *Editoria e scuola a Milano. Il caso del "risveglio educativo"*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 51-66.

⁴ Cf. R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit., pp. 147-170.

o nascimento de novas publicações durante a primeira metade do século XX, quase uma centena (precisamente 99), distribuídas igualmente entre o início do século e o início dos anos quarenta, num total de 156 publicações ao longo do período examinado.

A imprensa periódica para professores e escolas em grandes centros da península como Florença, Palermo e Nápoles teve dimensões menores, mas ainda significativas. Na capital toscana⁵, por exemplo, surgiram 44 publicações durante o século XIX e 38 no seguinte⁶.

O número de periódicos encontrado em Florença é um pouco menor do que os que surgiram em Palermo no mesmo período: 40 ao todo no século XIX, todos publicados na época da pós-unificação, e 35 durante nos primeiros quarenta anos do século XX⁷.

Igualmente peculiar é o caso de Nápoles, a antiga capital do Reino das Duas Sicílias, onde surgiu um total de 31 publicações nos últimos quarenta anos do século XIX e outras 30 no século XX⁸.

Ao longo do século XIX, a maior parte dos periódicos para escolas e professores publicados na península tiveram uma circulação essencialmente local; pelo menos até a década de 1890, de fato, havia pouquíssimas publicações cuja circulação conseguisse ultrapassar a esfera provincial e menos ainda aquelas que circulavam fora das fronteiras da região de origem.

Deve-se lembrar também que, publicados antes e logo após a unificação nacional quase exclusivamente em pequenas gráficas e tipografias locais, os periódicos para escolas e professores foram objeto de atenção específica apenas a partir dos anos setenta e oitenta do século XIX, com atenção especial dada pelas editoras escolares e educativas, como o comprovam as numerosas publicações impressas pelas primeiras editoras especializadas, também operando em âmbito essencialmente local, na edição de manuais e obras educativas para crianças.

Outra mudança de ritmo ocorreu a partir da década de 1890 com o lançamento de uma série de periódicos para professores e escolas de alto perfil cultural e autenticamente nacional, impressos por algumas das principais editoras especializadas no setor de formação e educação (Paravia, Vallardi,

⁵ Cf. A. Gaudio, “*La famiglia e la scuola*” e la tradizione moderata fiorentina, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell’Italia liberale. Giornali e riviste per l’educazione dall’Unità a fine secolo*, cit., pp. 67-92.

⁶ Cf. C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. A tradizione toscana e as novas realidades do início do século XX na Itália*, Florença, Pagnini, 2004.

⁷ Cf. P. Fiorentini, *Positivismo, pedagogia e scuola in Sicilia: l’“Archivio di pedagogia e scienze affini”*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell’Italia liberale. Giornali e riviste per l’educazione dall’Unità a fine secolo*, cit., pp. 141-164.

⁸ Cf. G. Bonetta, “*Il progresso educativo*” per la ricchezza della nazione e del meridione, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell’Italia liberale. Giornali e riviste per l’educazione dall’Unità a fine secolo*, cit., pp. 111-140.

Trevisini, Zanichelli, Cappelli, Paggi, Le Monnier, Sansoni, Albrighi Segati & C., Sandron)⁹.

Com um layout gráfico muito essencial, pelo menos no começo, e um número limitado de páginas, geralmente desprovido de ilustrações e outros refinamentos para conter os custos de impressão e, assim, limitar os custos de assinatura, os periódicos para professores e escolas publicados na península assumiu um papel editorial de prestígio somente a partir da última década do século XIX, aprimorando significativamente os caracteres impressos e o papel, aumentando o número de páginas, embelezando cada número com uma capa colorida e enriquecendo os artigos contidos nas várias colunas com imagens e ilustrações.

Desde o início, foram principalmente os educadores e educadoras que fundaram e dirigiram esses periódicos, bem como constituíram o corpo editorial e o conjunto mais ou menos amplo e definido de colaboradores permanentes e ocasionais: professores do ensino fundamental e médio, educadoras da alfabetização e da infância, diretores de escola e diretores didáticos, inspetores e supervisores de educação, aos quais se juntariam, em breve, funcionários e gestores do Ministério da Educação e professores universitários.

1. *A imprensa periódica para professores e escolas após a unificação nacional*

Os periódicos para professores e escolas publicados na primeira temporada pós-unificação visavam essencialmente fornecer respostas às múltiplas e graves deficiências e disfunções que caracterizavam o sistema escolar do novo estado unificado, principalmente no que diz respeito à educação primária e popular¹⁰ e, ao mesmo tempo, para compensar a escassa – e às vezes muito escassa – preparação cultural e didática de grande parte dos professores do ensino fundamental na ativa, especialmente nos territórios do centro e sul da Itália, que antes pertenciam ao Estado Papal e ao Reino das Duas Sicílias. Um problema, esse último, destinado a persistir também nas décadas seguintes, e pelo menos até ao final do século XIX, devido à insuficiente distribuição nacional das chamadas *escolas normais*, instituídas pela Lei Casati (1859) para a formação de professores do ensino fundamental e a consequente impossibilidade, para

⁹ Cf. G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milão, Editrice Bibliografica, 2003; e Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milão, Editrice Bibliografica, 2008.

¹⁰ Cf. *Sulle condizioni della Pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milão, Stamperia Reale, 1865; *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Primeira parte*, Florença, Eredi Botta, 1868; *Segunda parte, ibid.*, 1870; *Terceira parte, ibid.*, 1872; *Apêndice para a terceira parte*, Roma, Eredi Botta, 1873.

a maioria dos professores em exercício, de concluir um programa regular de estudos¹¹.

Por exemplo, o semanário «L'Amico delle Scuole Popolari» (1861-1876), fundado em Nápoles, após a queda do governo Bourbon, pela *Associação das escolas populares*, uma associação de orientação liberal moderada que visava estimular o desenvolvimento da educação na capital napolitana e nas províncias do Sul. Em mais de quinze anos de vida, o periódico, que nos anos de 1870 alcançou uma tiragem excepcional de 1.100 exemplares, deu particular atenção às graves carências didáticas dos mestres ao propor, junto com um guia prático de trabalho em sala de aula, lições metódicas destinadas aos professores e alunos das escolas normais. No plano pedagógico, «L'Amico delle Scuole Popolari» se inspirou na tradição do Risorgimento, em particular defendendo as doutrinas de Raffaello Lambruschini e Niccolò Tommaseo¹², cujas principais redações foram distribuídas como prêmio em forma de apostilas aos assinantes, com o objetivo de favorecer a circulação de uma sensibilidade pedagógica e educacional mais marcada entre professores do ensino fundamental e educadores infantis do Sul.

Influenciados por «L'Amico delle Scuole Popolari» (1861-1876) surge uma série de periódicos empenhados em promover a difusão do ensino fundamental na península e apoiar e qualificar o ensino em sala de aula dos professores por meio de uma série de «didática prática» que fornecia, para cada dia da semana, uma ampla gama de leituras, ditados e exercícios graduados para as diferentes disciplinas (nomenclatura, gramática italiana, aritmética, história, geografia, ciências, etc.) e articulados para as várias classes do curso elementar. É o caso, por exemplo, de a folha de Ferrara «Il maestro di scuola» (1861-1863), do periódico napolitano «Educação nacional» (1866-1868), do «Anais da educação» (Messina, 1869-1873), de «L'Amico del maestro elementare italiano», publicado em Rovigo de 1870 a 1874 e, por último, do mais recente «L'Amico della scuola», impresso em Rovereto entre 1879 e 1880.

Além dos já mencionados, nas décadas que se seguiram à unificação nacional surgiram alguns periódicos que, pela autoridade dos seus promotores e animadores e do ambicioso programa que os caracterizava, estavam destinados a exercer um papel orientador e a ter um peso considerável nos debates sobre a renovação da educação e da escola e sobre o aperfeiçoamento da formação de professores das décadas de sessenta e setenta do século XIX. É o caso, por exemplo, do jornal milanês «Patria e Famiglia» (1861-1880), bem como do longo periódico de Turim «La guida del maestro elementare italiano» (1864-

¹¹ Cf. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*, Turim, Sintagma, 1998.

¹² Sobre a biografia e o trabalho de Vitale Rosi, Ferrante Aporti e Giovanni Antonio Rayneri, assim como os de Raffaello Lambruschini e Niccolò Tommaseo, ver os respectivos perfis reunidos em G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, 2 vols., Milão, Editrice Bibliografica, 2013, [Em seguida: DBE, indicando o volume e as páginas].

1897) e da animada publicação napolitana «Il progresso educativo» (1869-1874).

Órgão oficial da *Associazione Pedagogica* de Milão e, posteriormente, da *Societade pedagogica italiana*, «Patria e Famiglia» (1861-1880) foi lançado logo após a conclusão do processo de unificação pelo pedagogo e educador milanês Giuseppe Sacchi (1804-1891), promotor dos primeiros jardins de infância a utilizar o método criado por Ferranti Aporti e de algumas de suas iniciativas mais importantes de alfabetização e educação popular em Milão e Lombardia¹³.

Particularmente significativo foi também o papel desempenhado pela folha de Turim «La guida del maestro elementare italiano» (1864-1897) que, sob a direção do padre e mestre Giovanni Parato, primeiro, e depois do irmão Antonino Parato¹⁴, durante muito tempo representou um ponto de referência para os professores elementares de toda a península, o que atesta também o extraordinário número de assinantes da revista alcançados em poucos anos: de cerca de 1.200 inscritos em dezembro de 1864 a mais de 3.000 registrados em outubro de 1867.

Por último, um papel igualmente significativo foi desempenhado em Nápoles e nas regiões meridionais pela folha mensal «Il progresso educativo» (1869-1874), fundada, dirigida e compilada em grande parte por Edoardo Fusco, professor de antropologia e pedagogia na Universidade de Nápoles entre 1866 e 1873 e um dos principais expoentes da emergente pedagogia científica positivista na Itália¹⁵. Dirigido principalmente a professores e interessados em questões educacionais, o periódico napolitano ajudou a trazer à tona o debate sobre as reformas escolares e a renovação da formação didática e profissional de professores do ensino fundamental de áreas muitas vezes limitadas e provinciais¹⁶.

2. As diferenças e especializações dos periódicos para professores e escolas nas últimas décadas do século XIX

As últimas décadas do século XIX registaram também, além de um notável aumento de publicações periódicas destinadas a professores e escolas, a crescente diferenciação e especialização do ponto de vista das tipologias escolares e profissionais representadas e das temáticas abordadas. Depois de uma primeira fase, na década de 1860, caracterizada principalmente por modestas publicações

¹³ Ver o relativo perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

¹⁴ Sobre o trabalho de Giovanni e di Antonino Parato, ver Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, cit., pp. 13-47.

¹⁵ Ver o relativo perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

¹⁶ Cf. Bonetta, «Il progresso educativo» *per la ricchezza della nazione e del meridione*, cit.

didáticas destinadas aos professores do ensino fundamental do Estado unitário recém-fundado, o panorama da imprensa periódica para professores e escolas tornou-se muito mais rico e variado.

Por exemplo, a partir do final da década de 1860, os primeiros periódicos expressamente dedicados a professoras do ensino fundamental, diretoras e inspetoras de escolas e educadoras infantis, que tinham uma abordagem e uma sensibilidade inequivocamente “feminina” aos problemas da escola e da educação infantil, assim como da profissão docente¹⁷. Particularmente, é o caso da folha «Ferrante Aporti», um periódico mensal destinado a visitantes, diretoras e professoras de escolas alfabetizantes ou infantis, publicada em Spoleto entre 1869 e 1872, bem como de uma série de periódicos que surgiram por volta de meados dos anos de 1870 e destinada a registrar casos de sucesso, como o de «La madre di famiglia e la maestra elementare italiana», publicado em Bibbiena (Arezzo) entre 1872 e 1874, de «L'Istitutrice. Jornal educativo dedicado às professoras da escola elementar na Itália», publicado em Bolonha entre 1873 e 1877, de «La maestra elementare italiana», publicado em Florença entre 1875 e 1880 que depois mudou para «La nuova maestra elementare italiana» (1881-1882) e de «La maestra educatrice», publicado em Turim entre 1879 e 1880.

A esses se juntaram, sobretudo durante as décadas de 1880 e 1890, uma série de publicações com um perfil cultural e pedagógico superior. Pretendemos nos referir, em particular, à folha de Turim «La collaboratrice della maestra» (1880-1882), ao milanês «La scuola materna. Giornale per le madri e per le maestre delle scuole infantili» (1886-1891) e, especialmente, ao muito mais conhecido e longo «Il corriere delle maestre», publicado também na capital lombarda entre 1897 e 1941¹⁸.

Também a partir do final dos anos 60, foi criada uma série de publicações dedicadas às demais categorias de professores e educadores e ao aprofundamento dos problemas e necessidades das escolas de diferentes tipos e níveis. Em primeiro lugar, é o caso da educação infantil pré-escolar.

Ao lado de periódicos como o «Il progresso dell'Associazione nazionale degli asili rurali per l'infanzia» (1867-1869) de Florença e o «L'educazione infantile» (1879-1880) de Turim, animados pelo período posterior à “unificação nacional para difundir as escolas de alfabetização que utilizavam o modelo elaborado algumas décadas antes por Ferrante Aporti¹⁹ e para incentivar a aquisição

¹⁷ Ver Di Pol, *La stampa per le maestre*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 191-221.

¹⁸ Cf. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana al fascismo*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Bréscia, La Scuola, 2001, pp. 239-256.

¹⁹ Ver A. Ascenzi, R. Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873), Macerata, eum, 2014.

do que chamavam de método “aportiano” por professoras da alfabetização, encontramos uma série de publicações que visavam promover também na Itália os jardins de infância (*Kindergarten*) estabelecidos na Alemanha por Friedrich Fröbel e para divulgar o método inovador dito “froebeliano” entre educadoras infantis²⁰. Bastaria aqui mencionar «Il giardino infantile italiano», publicado em Milão e depois em Vigevano por um período de dois anos, 1879-1880, «Il monitore degli asili giardini», publicado em Trani entre 1881 e 1883, e para o mais longo e comprometido, «L’Amico degli asili e dei giardini d’infanzia», impresso em Faenza de 1885 a 1921, e «L’educazione dei bambini», publicado em Roma entre 1889 e 1917²¹.

Ainda mais rico e variado foi o conjunto de publicações periódicas destinadas a professores secundários e escolas de primeiro e segundo graus que surgiram na península no final do século XIX. Se deixarmos de fora a fugaz «L’istruzione secondaria», uma folha florentina publicada durante alguns meses entre 1876 e 1877, é preciso dizer que a maior parte das publicações deste gênero foram criadas nos anos oitenta e noventa. Nessa fase, por exemplo, a «L’istruzione secondaria in Italia e all’estero», publicada em Lodi entre 1891 e 1893, «La nostra scuola. Periodico per l’insegnamento secondario», publicado em Fermo (Ascoli Piceno) entre 1897 e 1899, e «La scuola secondaria italiana», publicada em Milão de 1897 a 1903.

A necessidade, particularmente sentida no período de pós-unificação quando se tratava de implementar e dar estabilidade e funcionalidade ao recém-nascido sistema escolar nacional²², de aumentar o profissionalismo e as competências não só dos docentes dos diversos níveis e escalões, mas também do pessoal de gestão e fiscalização convocado para assegurar a gestão didática e administrativa das escolas, estava na origem, nessa mesma fase, do aparecimento de uma série de periódicos, cujo objetivo principal era cuidar da atualização pedagógica e didática das novas figuras dos diretores didáticos e inspetores escolares instituídos pela Lei Casati (1859) e a posterior legislação escolar pós-unificação²³. Entre os exemplos mais interessantes deste tipo particular de periódico para escolas, estão as publicações «Il direttore didattico», publicada em Frosinone de 1892 a 1902, e «La Lega dei direttori didattici», publicada em Trapani entre 1897 e 1903.

²⁰ Cf. M. Chiaranda, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l’infanzia*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell’Italia liberale. Giornali e riviste per l’educazione dall’Unità a fine secolo*, cit., pp. 165-190.

²¹ Cf. Sani, *L’educazione dell’infanzia dall’età giolittiana al fascismo*, cit., pp. 252-254.

²² Cf. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milão, Vita e Pensiero, 2003.

²³ Cf. G. Sanviti, G.C. Spattini, *Alle origini del ministero della Pubblica Istruzione nel regno d’Italia. L’amministrazione periferica: nascita e consolidamento di una tradizione burocratica della scuola*, «Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico», vol. 2, 1988, pp. 459-512.

Outras importantes confirmações da crescente diferenciação e especialização registada na imprensa periódica para professores e para escolas durante as últimas décadas do século XIX são constituídas, por um lado, pelas várias publicações dedicadas a educadores e professores das escolas especiais para deficiências sensoriais e mentais que surgiram nessa fase e, por outro lado, a partir do surgimento gradual, no mesmo período, de revistas especializadas em didática disciplinar e destinadas a professores de disciplinas específicas.

Quanto aos primeiros, bastaria aqui citar, a título meramente exemplificativo, o conceituado e longo periódico «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», publicado regularmente em Siena a partir de 1872, com algumas breves interrupções, até aos dias de hoje, bem como a folha «Il mentore dei ciechi», que mais tarde se tornou «L'amico dei ciechi», publicada em Florença entre 1876 e 1885 e, finalmente, a «L'ortofrenia. Rivista per l'educazione e istruzione dei fanciulli e giovinetti idioti, imbecilli e tardivi», publicada em Lecco de 1894 a 1897, e a «Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e dei deficienti», publicada em Nápoles, entre 1894 e 1901, que desempenhou um papel preponderante na renovação dos métodos de ensino e programas educacionais das escolas especiais para crianças com deficiência e na atualização de professores dessas escolas²⁴.

No que diz respeito à imprensa periódica especializada no ensino de uma disciplina escolar específica, um papel de primordial importância foi exercido pelas numerosas publicações – mais de uma dezena durante os últimos quarenta anos do século XIX – dedicadas à ginástica e destinadas principalmente a professores de Educação Física²⁵. É o caso, em primeiro lugar, da folha do Livorno «La ginnastica. Giornale di educazione fisica», publicada a partir de 1866 e que poucos anos depois tornou-se o órgão oficial da associação italiana de professores de ginástica.

Seguindo a trilha da publicação de Livorno, mas com particular atenção aos novos métodos de ensino da disciplina e às mais recentes inovações no campo das ferramentas e equipamentos de educação física em uso na Alemanha, França, Suécia, Reino Unido e outros países europeus, publicações como «La ginnastica educativa» (Turim, 1872-1884), «La ginnastica in Italia» (Florença, 1874-1881), «L'educatore ginnastico» (Palermo, 1879-1882), «L'educazione fisica» (Vicenza, 1896-1902), «L'educazione fisica nazionale» (Nápoles, 1896-

²⁴ Cf. M. Alliegro, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti, metodi*, Roma, Armando, 1991; e R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Turim, SEI, 2008, pp. 5-38.

²⁵ Cf. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milão, FrancoAngeli, 1990; e o recente e documentado P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Bréscia, Multimedia, 2017.

1904) e «La ginnastica educativa» (Roma, 1896-1916), para citar apenas os mais longevos e representativos.

As revistas que se propunham a promover, nas escolas e entre os professores da península, os novos rumos da pedagogia e do ensino científico de matriz positivista para possibilitar a renovação dos métodos de ensino, a melhoria da preparação profissional dos professores e a modernização do sistema escolar italiano tinham origens e cenários completamente diferentes²⁶. A partir da segunda metade dos anos de 1870, desempenhou um papel importante nessa questão o «Archivio di pedagogia e scienze affini» (1876-1883), uma publicação de Palermo fundada e dirigida por Emanuele Latino-De Natali, professor de pedagogia da Universidade de Palermo e fundador do Museu Pedagógico local²⁷, cujo principal objetivo era justamente promover a renovação teórica e metodológica da pedagogia italiana e dotar os professores de todos os níveis de ensino de sólidas e rigorosas competências científicas para o exercício da sua função didática e pedagógica²⁸.

No decorrer da década de 1880, o «Archivio di pedagogia e scienze affini», acrescentou ao seu acervo publicações como a «Rivista dell'istruzione primaria popolare e professionale» (Roma, 1880-1881), fundada e dirigida por Francesco Veniali, que tinha entre seus colaboradores mais assíduos alguns dos principais teóricos do positivismo pedagógico italiano, como Roberto Ardigo, Andrea Angiulli e Pietro Siciliani²⁹; «La scienza dell'educazione. Periodico di pedagogia scientifica, sperimentale, storica, applicata» (Milão, 1881-1883), dirigido inicialmente por Pietro Riccardi e depois por Francesco Denti; e a «Rivista pedagogica e di scienze affini» (Turim, 1881-1888), fundada e dirigida por Ildebrando Bencivenni. A esses se somariam, na década seguinte, duas publicações particularmente ativas e comprometidas com a inovação pedagógica e didática: «Il rinnovamento scolastico» (Roma, 1892-1899), fundada e dirigida pelo professor do ensino básico Siro Corti; e a «Rivista di pedagogia e scienze affini» (Roma, 1894-1897), que teve como fundador e diretor o famoso antropólogo e psicopedagogo Giuseppe Sergi, um dos professores de Maria Montessori³⁰, e incluirá entre seus colaboradores os principais expoentes da pedagogia científica italiana de matriz positivista, como Roberto Ardigo, Francesco Saverio De Dominicis, Nicola Fornelli, Sante Giuffrida e Paolo Vecchia³¹.

²⁶ Cf. R.S. Di Pol, *Studi sulla pedagogia scientifica in Italia*, Turim, Sintagma, 1988.

²⁷ Sobre a biografia e obra de Emanuele Latino-De Natali, ver o perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

²⁸ Fiorentini, *Positivismo, pedagogia e scuola in Sicilia: l'«Archivio di pedagogia e scienze affini»*, cit., pp. 141-164.

²⁹ Sobre Francesco Veniali e os educadores do positivismo Roberto Ardigo, Andrea Angiulli e Pietro Siciliani, consulte os respectivos perfis publicados em DBE, *ad vocem*.

³⁰ Cf. A. Sergi, *The scientific Method in Giuseppe Sergi's Pedagogy*, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 2, 2016, pp. 151-166.

³¹ Sobre a vida e os escritos de Francesco Saverio De Dominicis, Nicola Fornelli, Sante Giuffrida e Paolo Vecchia, consulte os respectivos perfis publicados em DBE, *ad vocem*.

3. *Publicações periódicas para professores e escolas na primeira metade do século XX*

Lançadas em 1893 e 1899 respectivamente, a «Scuola italiana moderna» de Bréscia e a capitolina «I diritti della scuola» foram as duas primeiras publicações periódicas para professores a serem caracterizadas como publicações autenticamente “nacionais”, ou seja, capazes de circular e encontrar assinantes e leitores em todas as áreas do país e a se tornar, a partir do início do século XX, a principal referência para professores, diretores didáticos, funcionários ministeriais, pedagogos e educadores de toda a península³².

O primeiro tem uma inspiração marcadamente confessional e, ao mesmo tempo, baseia-se em posturas seculares; já o segundo é radical-democrático, «Scuola Italiana Moderna» e «I diritti della scuola» incorporaram-se, por todo o período da era Giolitti, durante a Grande Guerra e no primeiro pós-guerra, pelo menos até serem atingidos e oprimidos pelo processo de fascistização da imprensa periódica para a escola e para os professores, iniciado pelo regime de Mussolini nos anos 30. As duas principais tradições ideológicas, políticas e culturais, bem como pedagógicas, ativas e atuantes no país, acolhendo intervenções e discussões em suas colunas sobre as reformas escolares mais relevantes preparadas pelos governos nacionais e as principais medidas no domínio da educação e da educação aprovadas pelo Parlamento, e também encarregadas, através do contributo de especialistas e educadores conceituados, da atualização e valorização das competências profissionais dos professores, tais como a difusão nas escolas italianas sobre inovação pedagógica e didática e dos novos métodos experimentais de ensino testados com sucesso no exterior.

No início do século XX, como se sabe, confirmando o que já se tornara a superação definitiva do regionalismo e do horizonte puramente provinciano que dominou, nas décadas anteriores, a realidade escolar e a vivência da categoria docente e de chegar, também nesse sentido, a uma dimensão autenticamente nacional, nasceu uma série de associações profissionais, destinadas a enquadrar os professores das escolas de todos os níveis e graus e de toda a península e a dar voz, por um lado, às reivindicações sindicais da categoria e, por outro, às instâncias de reforma do sistema escolar e de modernização pedagógica e didática da educação.

Com esse intuito, em janeiro de 1901, nascia a *Unione Magistrale Nazionale* (UMN), a primeira grande organização de professores primários italianos³³. Alguns anos mais tarde, em 1906, na sequência da cisão promovida pela

³² Cf. R. Sani, *I Diritti della Scuola*, in Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., pp. 145-147; Id., *Scuola Italiana Moderna*, *ibid.*, pp. 388-390; e Chiosso, *Scuola Italiana Moderna*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 622-627.

³³ Cf. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Bréscia, La Scuola, 2002.

componente católica no seio da UMN, polémica quanto à abordagem marcadamente laica e anticlerical adotada pela equipe de gestão da organização, nascida cinco anos antes, surgiu a *Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo"*, destinada à associação de professores primários de orientação confessional³⁴.

Entretanto, desde 1901, tinha sido estabelecido em Bolonha a *Federazione Nazionale dei Professori dell'Insegnamento Medio* (FNISM), que obteve um sucesso crescente entre os professores dos liceus e institutos técnicos da península³⁵. Pouco depois, em 1903, sob o impulso de um grupo de educadoras infantis e professoras da alfabetização, surge a *Unione Nazionale delle Educatrice dell'Infanzia* (UNEI)³⁶.

Por fim, na confirmação da amplitude e da real centralidade assumida nesta fase pelo fenómeno associativo no ambiente escolar e entre as fileiras das diferentes categorias de professores e educadores, deve-se também relatar a constituição, desde o outono de 1900 da *Unione tra i Professori Italiani di Sordo-muti*, da qual, no início de 1910, teria surgido a corrente católica para dar vida à *Associazione Nazionale Italiana di Educatori e Amici di Sordo-muti e deficienti*, orientada a um sentido marcadamente confessional³⁷.

Seguindo os passos de um real florescimento de associações profissionais de carácter nacional destinadas a enquadrar os diversos tipos de professores, a partir do início do século XX, um grande número de publicações e boletins surgiram na península, cujo objetivo era servir de instrumento de ligação e informação aos vários níveis de associados e de publicar os documentos dos congressos e as deliberações dos respectivos órgãos de governo.

A título de exemplo, basta aqui recordar que, no que se refere ao UMN, além da folha de conexão nacional denominada inicialmente de «La pagina dell'Unione Magistrale Nazionale» (Roma, 1905-1906) e depois alterada para «Bollettino dell'Unione Magistrale Nazionale» (Roma, 1912-1914) e, novamente, mais tarde para «L'Unione Magistrale Nazionale» (Roma-Milão, 1916-1925), durante os primeiros vinte e cinco anos do século foram publicadas dezenas e dezenas de publicações representativas das seções locais e provinciais da associação magistral constituída nas várias zonas peninsulares: do «Bollettino della Federazione magistrale fra gli insegnanti della provincia di Arezzo – sezione della Unione Magistrale Nazionale» (Arezzo, 1903-1911) a «Ars educandi. Bollettino dell'Associazione pedagogica senese – sezione della Unione Magistrale Nazionale» (Siena, 1910-1919), do «Bollettino magistrale.

³⁴ Cf. L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della «Nicolò Tommaseo»*, in Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Bréscia, La Scuola, 1999, pp. 529-594.

³⁵ Cf. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Florença, La Nuova Italia, 1967.

³⁶ Cf. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana al fascismo*, cit., pp. 252-254.

³⁷ Cf. Id., *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, cit., pp. 35-38.

Organo della Libera Società degli Insegnanti di Palermo – sezione della Unione Magistrale Nazionale» (Palermo, 1906-1909) a «La battaglia. Organo della Federazione provinciale magistrale di Genova – sezione dell’U.M.N.» (Gênova, 1913-1914), até a «Associazione magistrale provinciale piacentina – sezione della U.M.N.» (Placência, 1921-1922), para dar apenas alguns exemplos.

Um fenômeno semelhante em muitos aspectos também caracterizou a *Associazione magistrale “Nicolò Tommaseo”*, como testemunham, entre outros, «La difesa. Bollettino della Lega magistrale milanese – sezione della Nicolò Tommaseo» (Milão, 1907-1926), o «Bollettino mensile dell’associazione magistrale bresciana – sezione della Nicolò Tommaseo» (Bréscia, 1909-1925), «Azione magistrale. Organo della Federazione magistrale regionale emiliana aderente alla Nicolò Tommaseo» (Parma, 1912-1919), «L’Araldo magistrale. Organo dei maestri discepoli di Tommaseo della Provincia di Porto Maurizio» (Sanremo, 1915-1917) e «L’Avvenire della scuola. Bollettino dell’associazione magistrale bergamasca – sezione della Nicolò Tommaseo» (Bergamo, 1919-1922).

Muito mais contidas em termos de quantidade, mas não menos significativas em termos de divulgação e função exercida no seio das respectivas associações, foram as publicações periódicas para professores da FNISM e da UNEI, com seus órgãos de imprensa nacional, respectivamente «Bollettino della Federazione nazionale fra gli insegnanti di scuole medie» (Bolonha, 1902-1925) e «La voce delle maestre d’asilo. Órgano mensile della Unione nazionale delle educatrici d’infanzia» (Ancona-Milão, 1904-1943), tiveram um papel de primordial importância também com relação à atualização profissional dos seus membros e da transmissão e promoção da inovação pedagógica e didática.

Algo semelhante é registrado mesmo quando analisamos a evolução da imprensa associativa dos professores de escolas especiais para deficientes, como evidenciado tanto pela «Rassegna della educazione dei sordomuti» (Nápoles, 1902-1904), órgão da *Unione fra i maestri Italiani dei Sordomuti* e a «Rivista di pedagogia emendatrice per l’educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (Milão, 1907-1922), boletim oficial da *Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali affini*.

No que se refere especificamente à realidade dos professores de escolas especiais para deficientes, porém, deve-se lembrar que a imprensa associativa constituiu apenas uma pequena parte do extraordinário florescimento de periódicos especializados publicados durante a primeira metade do século XX, como evidenciado, por exemplo, publicações como «L’educazione dei frenastenici. Rassegna medico-pedagogica» (Siena, 1901-1905), «La scuola dei sordomuti» (Siena, 1925-1933) e «L’educazione dei minorati. Rivista di pedagogia emendatrice» (Roma, 1941-1942), para citar apenas as mais respeitadas e difusas.

O confronto pedagógico vigoroso e difícil que ocorreu na Itália durante as primeiras décadas do século XX³⁸ destinava-se, como se sabe, a provocar um extenso eco nas colunas da imprensa periódica especializada e a influenciar em grande medida as orientações básicas e as opções de política escolar dos governos liberais. Nesse sentido, através dos jornais e revistas para a escola é possível avaliar de forma cabal o papel exercido pelas principais correntes da pedagogia italiana nos debates e discussões sobre a reforma da educação e da escolar e sobre a renovação da formação docente.

É o caso, por exemplo, da «Rivista di pedagogia» (Pavia, 1906-1910), publicação fundada e dirigida por Francesco Saverio De Dominicis, professor de pedagogia da Universidade de Pavia, que foi a última expressão significativa da grande tradição pedagógica de matriz positivista que se estabeleceu na Itália na segunda metade do século XIX³⁹. É também o caso de a «Rivista pedagogica» (Roma, 1908-1939), periódico fundado e dirigido por Luigi Credaro, professor de pedagogia da Universidade de Roma, importante educador e expoente político (assumiu, entre outras coisas, o cargo de Ministro da Educação de 1910 a 1914), que desde as suas origens foi o principal referencial, na Itália, da pedagogia neokantiana e neo-herbartiana⁴⁰.

Enfim, é o caso da verdadeira rede de periódicos para professores e para a escola neoidealista, concebida e promovida, a partir do início do século XX, por alguns dos discípulos e colaboradores do filósofo Giovanni Gentile que, como se sabe, foi chamado por Benito Mussolini no dia seguinte à marcha sobre Roma para dirigir o Ministério da Educação e foi o arquiteto e promotor, em 1923, da reforma radical e incisiva da escola e da universidade que leva o seu nome⁴¹. Bastaria aqui mencionar, em primeiro lugar, a «Nuovi Doveri» (Palermo, 1907-1911), a «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (Palermo, 1912-1913) e a «L'educazione nazionale» (Roma, 1919-1933), todas as três fundadas e dirigidas pelo pedagogo e educador siciliano Giuseppe Lombardo Radice e voltados principalmente para professores do ensino fundamental e médio⁴².

Influenciadas pela pedagogia de Gentile e pelas propostas metodológicas e didáticas inovadoras formuladas por Lombardo Radice, outras duas revistas foram destinadas a desempenhar um papel protagonista, antes e depois da reforma gentiliana de 1923, na renovação da cultura do magistério e do ensino fundamental popular. Queremos citar a publicação florentina «La nostra scuola. Rivista quindicinale di cultura e di problemi educativi» (1913-1923) e a milanese denominada «Bollettino della Biblioteca circolante dei maestri

³⁸ Cf. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Bréscia, La Scuola, 2012².

³⁹ Sobre Francesco Saverio De Dominicis, ver o perfil publicado em DBE, *ad vocem*.

⁴⁰ Cf. M.A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la «Rivista pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Pioda, 2000.

⁴¹ Cf. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Turim, Einaudi, 2006².

⁴² Cf. M. Raichich, *Gli anni di «Nuovi Doveri» (1907-1913)*, «Riforma della Scuola», vol. XIV, nn. 8-9, 1968, pp. 3-10.

italiani. Gruppo d'azione per le scuole del popolo» (1919-1941), ao redor das quais se reuniu um vasto grupo de professores, educadores e homens ligados a escola (Vincenzo Cento, Angelo Colombo, Luigi Pavesi, Gian Cesare Pico etc.) comprometidos em renovar a educação popular e repensar o papel e a competência do professor da escola elementar à luz da pedagogia inspirada no neoidealismo da inovadora didática lombardo-radiciana⁴³.

Finalmente, ao lado das publicações acima mencionadas, duas outras revistas desempenharam um papel de importância primordial nas discussões que acompanharam e seguiram a reforma escolar de 1923 e nos esforços empreendidos por Gentile e seus colaboradores para aumentar o consenso e para despertar o mais amplo apoio dos professores para a própria reforma. Trata-se de «Levana. Rassegna trimestrale di filosofia dell'educazione e di politica scolastica» (Florença, 1922-1928) e de «La nuova scuola italiana. Rivista magistrale settimanale» (Florença, 1923-1938), ambas fundadas e dirigidas pelo pedagogo e estudioso Ernesto Codignola, aluno de Giovanni Gentile e seu colaborador próximo, juntamente com Giuseppe Lombardo Radice, na elaboração e implementação da reforma escolar de 1923⁴⁴.

A chegada ao poder do fascismo, logo após a marcha sobre Roma em 28 de outubro de 1922 e, em particular, a sua transformação em regime totalitário em 1925, teve repercussões consideráveis no desenvolvimento da imprensa periódica para professores e escolas⁴⁵. Após a extinção da UMN, da FNISM e de todas as demais organizações profissionais e sindicais do mundo escolar pré-fascista, por exemplo, desapareceu repentinamente a rica e variada teia de periódicos de caráter associativo com vocação local ou nacional, que tanto desempenharam, nas décadas anteriores, a promoção de uma consciência mais ampla e mais sentida dos problemas da educação e da escola, bem como da necessidade de fortalecer e atualizar a preparação cultural e pedagógica dos professores.

A mesma afirmação hegemônica, após o advento de Giovanni Gentile no Ministério da Educação e a promulgação da reforma escolar de 1923, da pedagogia de uma matriz neoidealista e depois, a partir do final da década de 1920, da crescente difusão da ideologia e da propaganda do regime entre os grupos de professores e dentro da realidade escolar italiana, pretendia silenciar gradualmente as vigorosas e respeitadas revistas de cunho teórico que, na era Giolitti e no período da guerra e primeiro pós-guerra, se tornaram veículos para a divulgação, entre professores e na realidade escolar italiana, das correntes

⁴³ Cf. M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*, Bréscia, La Scuola, 2004.

⁴⁴ Cf. G. Tassinari, D. Ragazzini (edd.), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.

⁴⁵ Cf. G. Turi, *Lo stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002; e G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

pedagógicas e didáticas de orientação progressista que se estabeleceram em décadas anteriores na França, Bélgica, Suíça, Grã-Bretanha e Estados Unidos.

Diante de tal enxugamento forçado da vigorosa e multifacetada imprensa periódica para professores e escolas publicada na fase anterior, deve-se destacar que, com o advento do fascismo, surgiu uma série de novos e vorazes jornais, os quais, se por um lado eram uma expressão das organizações criadas pelo regime de Mussolini para enquadrar professores e outras categorias de funcionários das escolas, por outro, refletiam a centralidade renovada e a liderança sem precedentes assumida pelo Ministério da Educação após o advento de Giovanni Gentile e, em particular, após a reforma escolar de 1923.

De fato, a uma imprensa periódica de emancipação ministerial direta e de carácter mais institucional, destinada a favorecer a plena implementação das medidas adotadas no âmbito da reforma gentiliana e a valorização cultural e profissional dos professores das escolas de todos os níveis se juntou outra de cunho militante e movimentista, substancialmente comprometida em veicular os slogans do regime entre os professores e nas salas de aula e promover, a partir especialmente do final da década de 1920, o *fascismo integral* na escola italiana.

No que diz respeito às publicações de natureza ministerial promovidas no âmbito da implementação da reforma gentiliana e em aplicação das medidas aprovadas posteriormente, publicações como «Annali della Pubblica Istruzione – I. Scuola elementare», uma publicação bimestral de desde 1924 editada pela Direção geral da educação elementar e popular presidida por Giuseppe Lombardo Radice, e como os «Annali della Pubblica Istruzione - II. Istituti medi e superiori», publicação bimestral também publicada em 1924 pela Direção Geral do Ensino Médio e Superior presidida por Leonardo Severi.

Nos anos seguintes, foram substituídos, respectivamente, por «Annali della istruzione media», publicados em Roma entre 1926 e 1932) editados pela Direção Geral do Ensino Médio (que mais tarde passou a ser, a partir de 1932 e até 1943, a «Scuola e cultura. Annali dell'istruzione media»), e os «Annali della istruzione elementare», também impressos em Roma entre 1928 e 1943, pela Direção-Geral do Ensino Elementar.

Posteriormente, e essencialmente ligado aos trabalhos preparatórios da chamada *Carta della Scuola* (1939) e ao processo de reorganização e reforma do ensino médio iniciado pelo Ministro da Educação Nacional Giuseppe Bottai e culminando na lei de 1º de julho de 1940 n. 899 que estabeleceu a escola média única, surge o periódico «La scuola italiana. Quindicinale della scuola media», editado pela Direção Geral de Escola Média de 1938 a 1941.

Como mencionado anteriormente, foi muito diverso o papel desempenhado pela imprensa periódica que surgiu como expressão das organizações fascistas da escola e dos professores, como no caso da publicação quinzenal «La Corporazione della scuola» (Roma, 1925 -1926), órgão da *Confederação*

Fascista da Escola, a primeira organização escolar do fascismo em termos de tempo⁴⁶, fundada e presidida por Acuzio Sacconi⁴⁷.

Em 1926, depois que a *Confederação Fascista da Escola* se transformou na *Associação nacional de professores fascistas*⁴⁸, «La Corporazione della scuola» foi substituída por dois órgãos de imprensa distintos, ambos dirigidos pelo próprio Sacconi. Queremos falar de «La scuola fascista. Quindicinale di politica scolastica» (Roma, 1926-1931), destinada essencialmente a professores e à escola elementar; e «La cultura fascista. Organo della scuola media e superiore» (Roma, 1926-1928), destinado aos professores do ensino médio e superior, que foi substituído, nos anos seguintes, pelo «La nuova scuola media. Cultura fascista» (Roma, 1928-1929) e depois «Scuola media fascista» (Roma, 1929-1931), também dirigida por Acuzio Sacconi.

Como se sabe, após o estabelecimento da *Associação Fascista da Escola*, em 1931, todas as associações escolásticas fascistas que haviam surgido anteriormente foram encerradas⁴⁹. A recém-nascida organização fascista de escolas e professores lançou um novo órgão oficial, o «Bollettino della scuola» (Roma 1931-1932), que mais tarde foi substituído, em 1932, pelo mais duradouro e conhecido «Scuola fascista» (Roma, 1932-1943) que, inicialmente dirigido por Arturo Marpicati e depois pelo secretário do PNF Achille Starace, teve como principal promotor o pedagogo Luigi Volpicelli⁵⁰, um dos colaboradores mais próximos, desde 1936, do Ministro da Educação Nacional Giuseppe Bottai⁵¹.

Por fim, deve-se lembrar que o órgão oficial da *Associação Fascista da Escola* incorporou, em 1934, a publicação «Primato educativo. Rivista bimestrale di pedagogia» (Roma, 1934-1939), fundada e dirigida pelo supervisor escolar Nazareno Padellaro⁵², principal expoente, junto com o já citado Luigi Volpicelli, do grupo de pedagogos e educadores próximos a Giuseppe Bottai e empenhados em teorizar uma pedagogia inteiramente fascista.

⁴⁶ Cf. M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publication de la Sorbonne, 1980; trad. it. *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 78-82.

⁴⁷ Sobre a figura e a obra de Acuzio Sacconi, ver o respectivo perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

⁴⁸ Cf. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., pp. 82-89.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 90-93.

⁵⁰ Sobre o pedagogo Luigi Volpicelli, ver o perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

⁵¹ Cf. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milão, Mondadori, 1939; Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Florença, Vallecchi, 1941.

⁵² Sobre a figura e a obra do estudioso e educador Nazareno Padellaro, ver o perfil publicado no DBE, *ad vocem*.

Conclusões

Tendo chegado ao final de nossa longa, articulada e meticulosa análise, acreditamos que tenha vindo à tona com clareza a verdadeira centralidade da imprensa periódica para professores e escolas na mais abrangente situação escolar da Itália unificada. Ligados ao tema, os mais de mil e duzentos periódicos publicados no período entre a unificação nacional (1861) e a queda do fascismo (1943) cumpriram uma multiplicidade de papéis e funções, contribuindo significativamente para a implementação e para o próprio desenvolvimento e modernização do sistema nacional escolar e educacional.

Pode-se acrescentar que os jornais e revistas para professores e escolas publicados após a Unificação contribuíram para unir a realidade complexa e variada, primeiro em nível local e depois, no final do século XIX, também em nível nacional, contribuindo significativamente para a definição do perfil do *docente italiano* e da determinação contemporânea de sua específica identidade cultural e profissional.

Mais especificamente, deve-se evidenciar o trabalho insubstituível de *mediação* entre a teoria pedagógica e didática formulada pelas cátedras universitárias e o ensino prático exercido pelos professores individualmente nas salas de aula; uma *mediação*, exercida por periódicos para professores e escolas publicados na Itália entre os séculos XIX e XX, que entre outras coisas teve o grande mérito de favorecer o indiscutível refinamento das habilidades metodológicas dos professores e, ao mesmo tempo, de possibilitar a recepção e utilização consciente – pelos próprios docentes – da inovação didática e das novas tecnologias de ensino que foram se tornando disponíveis em nosso país.

Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes

José María Hernández Díaz
University of Salamanca (Spain)
jmhd@usal.es

The magazines of the teacher's unions in Spain. Genesis, consolidation and new forms of communication to teachers

ABSTRACT: In Spain, the teacher's union have a long history, almost centennial old in some cases, but most of them emerge in the context of the political transition at the end of the Franco regime, and specifically when they are allowed as free unions as of 1977. At all times throughout its history, each of the unions is endowed with instruments of support, dissemination and debate, such as their own union magazines or bulletins. All teacher unions have different written dissemination spokesmen (whether in paper or digital format), with a general nature for the whole of Spain, an almost always also combined with other union bulletins of the organizations established in each of the Autonomous Communities. As a consequence of the important decentralization of the Spanish educational system, applied progressively since the Constitution of 1978 and the subsequent Statutes of Autonomy, the management of many educational matters of each day needs to offer quick and effective responses for the benefit of affiliate members and supporters, and sometimes documentation for educational policy debate and teacher training. This is where the meaning and appearance of many of the magazines and bulletins of the territorial teacher union organizations, even the provincial ones, is located. All this has favoured an immense flowering of union education publications in the last forty years of union history and history of education in Spain.

EET/TEE KEYWORDS: Teacher's unions; Communication; Journals; Spain; XX-XXI Centuries.

Introducción

El influjo del asociacionismo obrero sobre el movimiento asociativo y sindical de los docentes es una cuestión ahora bien estudiada, así como las propuestas

educativas del movimiento obrero desde sus orígenes hasta el presente¹. De igual manera que sabemos cómo, a medida que se consolidan las organizaciones políticas y sindicales obreras, se genera una respuesta alternativa o con afán neutralizante por parte del asociacionismo y el sindicalismo conservador, con frecuencia de raíz católica, aunque no siempre. Este modelo de actuación y respuesta es plenamente aplicable al ámbito de los profesores, sean éstos maestros de escuela primaria o docentes de otros niveles del sistema educativo. Así han discurrido las cosas en España desde los orígenes del sindicalismo docente hasta nuestros días.

El nexo entre asociacionismo de los profesores e instrumentos de apoyo, como sucede con las publicaciones y revistas pedagógicas profesionales, parece evidente. Como lo es también el existente entre nacimiento y desarrollo del sindicalismo docente y la emergencia y uso complementario de la prensa y revistas de los sindicatos de los profesores². De esa forma podemos reconocer en estas publicaciones propias de los sindicatos de enseñanza un género específico de prensa pedagógica, desarrollado siempre en consonancia con el grado de asociacionismo y sindicación de los profesores observado en los diferentes tramos históricos del sistema educativo español.

Es justamente de ello de lo que pretendemos hablar en este texto, desde los inicios del sindicalismo docente hace algo más de un siglo hasta el actual formato de los diferentes sindicatos de profesores en la tercera década del siglo XXI.

1. *El primer sindicalismo docente y sus publicaciones*

Al crecer en número de manera significativa, y no tener resueltas las condiciones mínimas salariales y de condiciones de vida digna, los maestros de enseñanza primaria ven la necesidad de asociarse desde fechas tempranas en la implantación del sistema educativo liberal en el tercio central del siglo XIX. Solamente con la asociación podían reclamar sus derechos o denunciar muchas de las injusticias a que se les sometía por parte de las administraciones responsables de la instrucción pública. En ese proceso de reivindicaciones consideran imprescindible publicar periódicos profesionales de educación, que podemos calificar de pre sindicales. En la mayoría de las provincias españolas

¹ A.Terrón Bañuelos, A. Viñao Frago, *Educación, movimiento obrero y sindicalismo. España siglo XX*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 37, 2018, pp. 69-114.

² Véase J.M. Hernández Díaz, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, pp. 15-32; Id., *Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 37, 2018, pp. 257-284.

aparecen publicaciones pedagógicas, que a veces coinciden con gérmenes de asociacionismo del magisterio.

Es necesario considerar el movimiento asociativo del magisterio en las proximidades del nacimiento del denominado sindicalismo de clase, y su lógica influencia sobre el sector de los profesionales del magisterio³.

En la etapa constituyente del sindicalismo español, representada en el establecimiento en España de la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), la I Internacional obrera, vamos a poder observar con claridad la existencia de dos tendencias políticas y sindicales, la de orientación socialista (Pablo Iglesias como líder), y la anarquista (su figura más visible es Anselmo Lorenzo). Los textos de sus congresos y publicaciones dedican una atención muy especial a la educación, por el peso que todos los sectores ideológicos obreros (anarquistas y marxistas), a pesar de sus diferencias, conceden a la escuela y la cultura en el proceso de emancipación⁴. Este es el caso de la «Revista Blanca», que todavía no puede conceptualizarse como una revista sindical obrera. A partir de 1874 se ha consumado la división dentro del movimiento obrero español entre los seguidores de Bakunin y los que siguen a Marx.

La Unión General de Trabajadores (UGT) nace como sindicato de clase en 1888 muy vinculada al Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que había sido establecido en 1879, reconociendo a Pablo Iglesias como líder. Hasta que en 1909 nace la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza) las reivindicaciones de los socialistas en favor de los derechos sindicales de los maestros y trabajadores de la enseñanza se canalizan a través de la UGT. Francisco de Luis ha estudiado en profundidad la historia de la FETE desde su creación en 1909 hasta el final de la Guerra Civil en 1939⁵. Se observan diferentes alternativas en cuanto orientación sindical y política de sus miembros, desde la primera Asociación General de Maestros, con presencia muy heterogénea del magisterio, hasta los momentos finales en que se radicaliza en el contexto de la guerra civil, donde asume un gran protagonismo en la gestión de los problemas de la escuela de la España republicana.

Desde el punto de vista de las publicaciones pedagógicas sindicales específicas, mucho más allá de las colaboraciones periodísticas de sus miembros en la prensa general, en la prensa pedagógica de los maestros, o en el periódico «El

³ A. Terrón Bañuelos, *El movimiento asociacionista del magisterio nacional: orígenes y configuración histórica*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 6, 1987, pp. 279-300.

⁴ Véase A. Tiana Ferrer, *La idea de la enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 2, 1983, pp. 113-121; J.M. Hernández Díaz, *Influencias europeas en las propuestas educativas de la Primera Internacional en España*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 11, 1992, pp. 205-230.

⁵ Véase F. De Luis Martín, *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid, Fondo Editorial de Enseñanza de FETE, 1997, p. 255; F. De Luis Martín, *La FETE en la guerra civil española (1936-1939)*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 302.

Socialista», órgano del PSOE, cabe señalar que en febrero de 1931 sale a la luz el primer número de la revista sindical socialista, titulada «Trabajadores de la Enseñanza». Es ésta una publicación quincenal, órgano de la Asociación General de Maestros, y ya en 1932 órgano de la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza que se edita por UGT en la Casa del Pueblo de Madrid, calle Piamonte 2. Esta revista desempeña durante los años de la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939) una importante función informativa, formativa y defensora de los intereses de los profesores, en especial de los maestros. Como tantas iniciativas y publicaciones impulsadas y sostenidas por los partidos republicanos y de izquierdas, así como de los sindicatos docentes, también este órgano de la FETE quedará eliminado de la circulación en la vida pública, hasta la regularización legal y oficial del sindicalismo de clase en 1977.

El sindicalismo anarquista, representado de manera solemne por la CNT (Confederación Nacional del Trabajo), que nace en Barcelona en 1910, alcanza en España hasta 1939 cotas asociativas y de impacto político, sindical y social nunca conocidas en toda la historia del anarquismo mundial. Era entonces el gran sindicato de la clase obrera española. También para el ramo de la enseñanza, cuando toma como referencia la experiencia de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (1901-1909), y proyecta un gran movimiento de escuelas racionalistas por toda España, no solo en Cataluña. Esta fecunda trayectoria de iniciativas educativas anarquistas deja una profusa estela de publicaciones periódicas pedagógicas emanadas de los diferentes sindicatos anarquistas de enseñanza, generalmente de escasa continuidad⁶.

2. La prensa del sindicalismo docente oficial y vertical durante el franquismo

La guerra civil (1936-39), que divide España en dos, y no solo en lo geográfico y militar, hace que la parte republicana mantenga las estructuras políticas y educativas anteriores casi hasta el final, hasta que es vencida definitivamente en abril de 1939 por el ejército rebelde del general Franco. Eso explica que hasta que finaliza el conflicto bélico la actividad de los sindicatos obreros de enseñanza, FETE y CNT enseñanza, sea muy intensa y hasta protagonista. Por ello encontramos varios boletines y revistas de FETE, como por ejemplo el de Huesca (diciembre de 1936), Madrid (julio de 1937). En Madrid también se difunde en octubre de 1936 la publicación titulada «Nueva Enseñanza», mensual, como órgano del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. En Asturias se edita (1937) «Educación Proletaria», como órgano de FETE de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias. Otros periódicos

⁶ L.M. Lázaro Lorente, *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, p. 283.

profesionales son obligados a mostrarse afectos a este sindicato socialista (caso del «Magisterio Español», publicado en Madrid en diciembre de 1936, como órgano de la FETE en Valencia en mayo de 1937 y en Barcelona en enero de 1938). FETE también convierte la prestigiosa *Revista de Pedagogía* (que había fundado el prestigioso pedagogo Lorenzo Luzuriaga en 1922 y dirigido hasta salir al exilio) en órgano teórico del sindicato, como recoge el número 176 de febrero de 1938. Incluso en las trincheras del frente de guerra los milicianos de FETE editan periódicos, como la *Trinchera*, dirigido a maestros y a dar ánimo en las campañas de alfabetización de milicianos allí emprendidas. Pero finalmente en abril de 1939 el ejército popular de la República pierde la guerra y se inicia el desmantelamiento de toda la obra sindical en materia educativa que habían promovido los sindicatos FETE y CNT, incluidas sus publicaciones y revistas.

A partir de esa fecha, al igual que sucede con otros organismos, grupos y personas vinculadas al sector obrero o republicano, se iniciará para los docentes pertenecientes a los sindicatos CNT y FETE (seis mil maestros afiliados en este sindicato antes de 1936) una brutal represión. La persecución y depuración por parte de las autoridades franquistas fue total, al menos para los militantes del sindicato que no marcharon al exilio, porque fueron muchos los que pasaron la frontera a Francia o se embarcaron a Argelia o a diferentes países de América (México principalmente, pero también Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, Colombia, Cuba, Venezuela o Puerto Rico).

Esta situación de ocultamiento, persecución y aniquilamiento de CNT y FETE en España va a prolongarse durante varias décadas, hasta que se produce la refundación de manera semiclandestina en 1976⁷. Parece obvio que en tal situación colectiva, tan prolongada y arriesgada, nadie del sindicato FETE pudiera publicar en España ningún periódico que pretendiera lograr alguna difusión abierta entre los profesores.

Al mismo tiempo, y en contrapartida, a medida que se afianza el alzamiento militar fascista y ultraconservador, y se consolidan las principales fuerzas que apoyan al franquismo (la Iglesia católica y Falange), se va eliminando y depurando todo rastro de la educación republicana y sus organizaciones políticas y sindicales, así como de sus publicaciones pedagógicas y revistas sindicales. Y a continuación se van sustituyendo e implantando por otras organizaciones fascistas del llamado Movimiento Nacional. Así sucede con la creación del Frente de Juventudes para el encuadramiento de niños y jóvenes siguiendo las pautas del fascismo italiano y el nazismo alemán. Y dentro de la concepción de un Estado totalitario no caben sindicatos libres para los trabajadores y profesionales, sino sindicatos únicos de ramo. Esa es la política del partido único, Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional

⁷ F. De Luis Martí, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos, 2009, p. 417.

Sindicalista (FET y de las JONS), con el objeto de cubrir y controlar todos los frentes sociales y profesionales en que se mueve la población. Se adoptaban así modelos de acción del fascismo italiano e internacional, por entonces muy boyantes. Por tanto, todos los trabajadores españoles debían estar inscritos o pertenecer a un único sindicato oficial de ramo, organizado con un formato jerárquico y vertical. De ello da buena cuenta la ley de unidad sindical de 26 de enero de 1940, que establece en su artículo primero «que la organización sindical de FET y de las JONS es la única reconocida con personalidad suficiente por el Estado, quien no admitirá la existencia de ninguna otra con fines análogos para los productores de la nación».

De esta manera, para el ámbito de los profesores, que ahora nos ocupa, no es casual que pocos días después de la rebelión militar, en agosto de 1936 se haga la fundación en Zaragoza⁸, del Sindicato Español del Magisterio (SEM) para los maestros de primera enseñanza, y muy poco después se va estableciendo en otras provincias, como Valladolid y Burgos, y en todas las provincias del distrito universitario de Zaragoza. En cada nueva fundación provincial del SEM se van creando sedes, servicio de propaganda, y se editan revistas y periódicos político-profesionales. El SEM de Zaragoza va a editar la «Revista de Educación Hispánica», que se publica entre 1937 y 1938. A partir de 1941, y ya desde Madrid, se estructura un modelo de sindicalismo falangista más amplio, transformando el sindicato inicial de maestros en Servicio Español del Magisterio, con las mismas siglas SEM, y con el objeto de una afiliación obligatoria, como sucede en todos los ramos de la producción y de la administración, que se constituye en el soporte básico del nuevo Estado, para su adecuado control y funcionamiento de los sectores productivos y de la administración. En 1942 ya se publica en Madrid «Servicio», como revista del SEM. La Jefatura Central del SEM edita en 1945 la «Revista de Pedagogía Española», con carácter cuatrimestral.

El artículo 85 de la nueva Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 dice exactamente que «El Servicio Español del Magisterio, que representa al personal docente primario dentro del Movimiento Nacional, cooperará en el perfeccionamiento de la función de los educadores, de acuerdo con los principios de esta Ley y de las disposiciones que al efecto se dicten». El Servicio Español del Magisterio (SEM) es la organización oficial del régimen franquista para los maestros de primera enseñanza, de afiliación obligatoria, que todavía en 1968 agrupa a 70.000 docentes. Es el órgano de FET y de las JONS para el ramo del magisterio. Nos dice el ya citado González Gallego (1988) que conservando las mismas siglas (SEM), el sindicato inicial pasó a denominarse Servicio Español del Magisterio, y que esta organización inicialmente falangista fue perdiendo su pureza política de los comienzos para convertirse en una organización del

⁸ I. González Gallego, *Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 7, 1988, pp. 203-230.

Movimiento, que ha perdurado hasta después de morir Franco. También nos indica que su desaparición final coincide con la creación de un nuevo sindicato, ya en democracia, denominado ANPE (Asociación Nacional del Profesorado Español), en la que se integran la mayoría de los anteriores afiliados al SEM, así como también nuevos profesores. Y añade finalmente, «igual como SEM que como ANPE se trate del sindicato profesional de profesores de mayor número de afiliados, superando aún hoy (1988), a gran distancia, a todos los demás»⁹.

En la concepción política de un Estado totalitario en construcción al triunfar el golpe militar, con un peso importante de su perfil fascista, se impone la aplicación de una educación totalitaria en todos sus frentes (modelo educativo, profesorado, colegios de licenciados, la organización universitaria – SEU), como instrumento decisivo de legitimación y continuidad de la dictadura¹⁰. Todo profesor debe estar encuadrado en las organizaciones falangistas, por lo que, aunque con éxito muy desigual, además del SEM (profesorado de las Escuelas Normales del Magisterio, inspectores de primera enseñanza, profesorado de las escuelas públicas nacionales, profesorado de las escuelas privadas), se crea desde sus inicios en 1937 el SEPTEM (Sindicato Español del Profesorado de Enseñanza Media) para encuadrar sindicalmente a los profesores de centros oficiales de segunda enseñanza, además de los archiveros, bibliotecarios y arqueólogos; para los licenciados y doctores en ciencias y letras profesores en la enseñanza privada; para los profesores particulares de idiomas, educación física, dibujo y religión de enseñanza media; empresarios y directores de colegios de enseñanza media. Así mismo se crea el SEPET (Sindicato Español del Profesorado de Escuelas Técnicas) en el que deben encuadrarse de forma obligatoria los profesores de las escuelas de comercio, los de las escuelas de artes y oficios artísticos, los de las escuelas elementales y superiores de trabajo, los profesores de las escuelas de peritos, maestría industrial, aprendices; los profesores de los conservatorios de música. Finalmente, en la escala última se crea también en 1937, aunque con resultados muy poco visibles, el SEPES (Sindicato Español del Profesorado de Enseñanza Superior), en el que deben integrarse todos los profesores de universidad y cuantos se dediquen a actividades de índole universitaria. En pocos años, todo este conjunto de estructuras organizativas queda reducido al SEM (ya comentado) y al SEP, que integrará a los profesores de las enseñanzas medias y universitarias. Estas dos organizaciones, ahora con la denominación de “servicio” van a permanecer vivas, aunque muy desautorizadas entre el profesorado, hasta avanzados los años 1970, cuando se desmantela la estructura de todas las organizaciones del llamado Movimiento Nacional, la aparición de los sindicatos libres en 1977 y la aprobación de la Constitución de 1978.

⁹ González Gallego, *Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940*, cit., p. 205.

¹⁰ J.M. Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España 1931-1970*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998.

Hemos de reconocer aquí que carecemos de monografías que analicen en cada provincia las publicaciones “profesionales y sindicales” preparadas para el profesorado durante esta larga dictadura desde las estructuras de dirección sindical vertical. Muchas de ellas son de corta tirada y limitada proyección, como «El Magisterio Azul», «Amanecer», o la ya referida «Revista de Educación Hispánica». Mencionemos, por ejemplo, a José María Portugués Hernando, jefe del SEM en Lérida y Barcelona, que edita en Barcelona la revista mensual «Planas de Pedagogía», con una tirada de 3000 ejemplares, que va dirigida a los maestros de primera enseñanza de los años 1960. En la provincia de Salamanca Juan Manuel Varas Rodríguez dirige entre 1951-1967 «ALA. Boletín Informativo del Servicio Español del Magisterio», con temas como el falangismo como modo de ser, la mutualidad nacional de enseñanza primaria, poesías patrióticas, informaciones del Servicio Español del Magisterio. Podríamos traer aquí algunas decenas de ejemplos de publicaciones semejantes aparecidas en las diferentes provincias, como apoyos al SEM, pero ahora no es la ocasión.

Es necesario recordar que los sindicatos docentes activos con anterioridad a 1939, FETE y CNT, socialistas y anarquistas, habían sido aniquilados en territorio español, y fueron enjuiciados, encarcelados y asesinados muchos de sus líderes y militantes. También los militantes de estos sindicatos de clase fueron forzados al exilio, como varios miles de ciudadanos republicanos españoles, o sometidos a la clandestinidad más absoluta y al exilio interior¹¹. La FETE exiliada organiza en los campos franceses de refugiados españoles (Vernet, Saint Cyprien, Gurs, Montolieu, Bram, Barcarès, Agde, Argelès) diferentes actividades educativas para los miles de prisioneros, publicando también con mucha dificultad diferentes hojas volanderas informativas y periódicos a ellos dirigidos como «Boletín de información de los profesionales de la enseñanza» (1939-40). Otro grupo importante de exiliados de FETE en México (unos 500 militantes) se reorganiza y publica a partir de 1940 «El Boletín de Información FETE-UGT», o «Trabajadores de la Enseñanza» III época, a partir de julio de 1943 alcanzando varios ejemplares hasta 1949 (número 18). En México se recompone la comisión ejecutiva de FETE y lo hace también a partir de 1945 el grupo de maestros de FETE en Francia, mucho más disperso, y sacando a la luz su boletín «Trabajadores de la enseñanza», ahora desde París, aunque recibiendo apoyo económico desde México. A partir de 1946 se edita una versión de «Trabajadores de la enseñanza» para los simpatizantes que quedaban en España. Cada vez era más difícil mantener el aliento sindicalista de FETE desde el exilio, con apenas conexión con los escasos referentes que subsistían en el interior de España, y por tanto sin comunicación periódica escrita, y menos aún pública. Se llega al caso de escribir, ya en 1965, pero en francés «Bulletin

¹¹ M. Pérez Galàn, *La FETE en la historia. Entrevista a un viejo militante*, «Cuadernos de Pedagogía», n. 27, 1977, pp. 34-35.

interieur de la Federation Espagnole des Travailleurs de l'Enseignement». La reconstitución de FETE en España tendrá que esperar, hasta los inicios de los años 1970¹².

En consecuencia, resultaba imposible editar y hacer públicas revistas o boletines sindicales en el interior de España. La dictadura y sus resortes de apoyo perseguían de forma implacable cualquier disidencia, también en el sector de la enseñanza. Además, en esta larga y oscura etapa de la educación española, la propaganda del régimen franquista, las revistas y boletines oficiales del Ministerio de Educación Nacional, difundían la única información educativa posible, con independencia de si interesaba o no a los docentes de los diferentes niveles. La excepción la encontramos en las revistas pedagógicas publicadas por las congregaciones religiosas, cuyos intereses ideológicos, pedagógicos y empresariales campeaban en plena libertad hasta bien avanzados los años 1970¹³. Por tanto, los enseñantes españoles carecen de revistas o boletines sindicales autónomos y libres hasta que no se organizan los movimientos masivos de profesores de inicios de los años 1970, y en concreto hasta que se alcanza la libertad sindical completa en 1977 y nacen los nuevos sindicatos de profesores, de diferentes tendencias, como luego vamos a ver.

Mientras tanto cabe preguntarse por la vida y publicaciones del incipiente movimiento asociativo de estudiantes antes de concluir el franquismo en 1978, cuando el Sindicato Español Universitario (SEU) había desaparecido en 1965, por inanición y ausencia de sentido histórico sobre todo para los universitarios del momento. Las organizaciones estudiantiles antifranquistas, comunistas, trotskistas, anarquistas, o simplemente asamblearias y defensoras de una universidad libre, se mueven en la clandestinidad, y a veces editan revistas próximas a lo sindical¹⁴, pero no se puede hablar todavía de sindicatos

¹² De Luis Martí, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, cit.

¹³ J.M. Hernández Díaz, *Revistas pedagógicas de divulgación en España*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 27, 2021, pp. 34-56.

¹⁴ Véase G.A. Seia, *La prensa estudiantil bajo dictadura. Apuntes para un estudio comparativo entre España y Argentina*, «CIAN Revista de Historia de las Universidades», vol. 23, n. 1, pp. 87-118; R. Miguel Malmierca, *Prensa estudiantil clandestina en el tardofranquismo. La publicación de Crítica. Órgano del Comité Universitario de Zaragoza del Partido Comunista*, en Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 265-278; R. Miguel Malmierca, *Prensa estudiantil clandestina en la Universidad de Salamanca. La publicación de Acción durante el tardofranquismo en Salamanca (1969-1976)*, en Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 477-489; R. Miguel Malmierca, *Prensa estudiantil clandestina en la Universidad de Salamanca. La publicación de Acción durante el tardofranquismo en Salamanca (1969-1976)*, 477-489, en Hernández Díaz, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 477-489; E. González Calleja, *La movilización y la protesta estudiantil en el tardofranquismo y la democracia*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 37, 2018, pp. 223-235.

Véase Terrón Bañuelos, Viñao Frago, *Educación, movimiento obrero y sindicalismo. España siglo XX*, cit., pp. 99-101; J.M. Hernández Díaz, *Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983)*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca»,

estudiantiles libres y bien organizados, ni de su prensa sindical *sensu estricto*, dadas las circunstancias de ausencia de libertad de reunión y expresión. El Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios (SDEU), creado en Barcelona en 1966, tuvo que moverse siempre en la clandestinidad hasta la llegada de la democracia. Pero la larga noche de la dictadura política, y de la persecución del sindicalismo docente y estudiantil libre, estaba llegando a su fin, y comenzaba a advertirse la luz de la libertad.

3. *Publicaciones periódicas de los sindicatos de enseñanza en España desde 1977*

En consonancia con el renacimiento del movimiento obrero en España se va a ir gestando un activo movimiento de enseñantes entre 1968 y 1977¹⁵, al tiempo que emergen y se afirman de forma sincrónica otros movimientos sociales como el ecologismo, el movimiento estudiantil, el feminismo, el pacifismo, las asociaciones de vecinos, impulsados por grupos cristianos insertos en los sectores obreros como HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica) y por el Partido Comunista de España (PCE), principalmente. Se estaba produciendo la ruptura definitiva con el sindicalismo obligatorio oficial en todos los sectores, incluida la enseñanza, así como las instancias de encuadramiento social que había sostenido el franquismo durante décadas.

Los profesores comienzan en estos años a identificar sus graves problemas profesionales (de ínfimo salario, frágil estabilidad, carencia de libertad de expresión, prohibición de reunión y sindicación) y a construir sus señas de identidad como trabajadores de la enseñanza. Era ésta la etapa de aunar las fuerzas del trabajo y la cultura, en línea con el eurocomunismo de E. Berlinguer en la pista política gramsciana, así como de comenzar a elaborar alternativas democráticas a la enseñanza oficial del régimen franquista. Para ello, en ausencia de sindicatos libres, no se dudó en participar y llegar a dominar los tradicionales Colegios de Doctores y Licenciados, desde cuyos boletines también se difundían estas incipientes estrategias sindicales de los enseñantes en defensa de sus proyectos e intereses, y sobre todo se elaboraba la alternativa democrática a la enseñanza, como sucedió en 1975 y 1976¹⁶, incluyendo el

n. 20, 2014, pp. 135-158.

¹⁵ T. Groves, *El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 17, 2011, pp. 133-143; T. Groves, *Teachers and the struggle for democracy in Spain (1970-1985)*, UK, Palgrave-Macmillan, 2014.

¹⁶ J. Carbonell, *De la LGE a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza*, «Revista de Educación», n. Extraordinario, 1992, pp. 237-255.

deseo de un sindicato único de enseñantes, idea que con el tiempo se desvaneció a instancias de las fuerzas políticas que consensuan la libertad sindical en 1977. En los movimientos asamblearios de profesores en huelga, en los Colegios de Doctores y Licenciados de diferentes distritos universitarios, en las asambleas de las Escuelas de Verano, en los Movimientos de Renovación Pedagógica¹⁷, en todo espacio de posible debate se buscaba construir y difundir una alternativa democrática a la enseñanza aún imperante. Y en relación al asunto que nos ocupa en este artículo, el sindicalismo docente, se abre un largo e intenso debate sobre unidad o pluralidad sindical, integración de los docentes en sindicatos de clase o propios del sector, la articulación territorial de los diferentes sindicatos. En fin, un problema complejo que en esos años críticos que preceden a la aprobación de la Constitución de 1978 genera también un amplio grupo de publicaciones y testimonios, apenas con periodicidad ni continuidad.

Es cierto que necesitaríamos rastrear con detalle, y en muchos espacios territoriales diferenciados, esa proliferación de documentos y pequeñas revistas, muchas de ellas aún semiclandestinas, que se generan entre 1975 y 1978. El principal referente de todas, y de gran acogida entre el profesorado, será «Cuadernos de Pedagogía», publicación mensual, que nace precisamente en 1975¹⁸, aunque no es de ningún modo una revista sindical al uso, como vamos a ver. Podemos situarla en el cupo de otras revistas pedagógicas de alta difusión que se distribuyen entre los docentes de forma amplia a partir de 1975, como también ocurre en países de nuestro entorno, caso de Portugal o Francia¹⁹.

La libertad sindical condujo finalmente a la pluralidad desde que en 1977 ya se ha reordenado el Estado de manera completamente descentralizada de sindicatos libres e independientes, también en el sector de la enseñanza, rompiéndose la aspiración a la unidad organizativa en 1976 por parte de FETE, poco después por CCOO, e iniciándose la carrera por la afiliación sindical por parte de cada grupo sindical, de acuerdo con sus intereses políticos y sindicales. En 1978 se fundan la Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza y la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Al tiempo o un poco más tarde se van a crear otros sindicatos docentes, corporativos, de diferente signo ideológico a los mencionados, creando cada uno de ellos sus respectivos instrumentos de información sindical, sus revistas, entre sus afiliados, simpatizantes y profesorado en general.

En estos últimos cuarenta años de historia sindical de los docentes en España (1977-2021) vamos asistiendo a la aparición, y a veces a la salida del tablero, de un elevado número de sindicatos docentes, con señas de identidad diferentes,

¹⁷ J.M. Hernández Díaz, *Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», n. 37, 2018, pp. 257-284.

¹⁸ L. Torrego, *Querido Cuadernos de Pedagogía. Una mirada desde la añoranza*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 27, 2021, pp. 57-68.

¹⁹ Hernández Díaz, *Revistas pedagógicas de divulgación en España*, cit.

y con publicaciones periódicas independientes respaldadas por cada uno de ellos. Las tiradas son, desde luego, muy oscilantes en el tiempo y en su número de ejemplares, y su evolución actual hacia formatos digitales es la realidad dominante. Vamos por ello a atrevernos a ofrecer un repaso sintético de todos los sindicatos docentes, desde su origen hasta el presente, pero observando y prestando atención especial siempre las revistas o boletines sindicales que se desprenden de su actividad ordinaria centrada en aspectos como el salario, la estabilidad en el empleo, condiciones de trabajo, derechos básicos de reunión y asociación, mejoras sociales de los profesores de todos los niveles de enseñanza.

3.1. FETE (*Federación de Trabajadores de la Enseñanza*)

FETE, el sindicato de docentes más antiguo de todos en España, que había nacido a comienzos del siglo XX (1909) como extensión de la UGT (Unión General de Trabajadores) en el ramo de la enseñanza, y que fue perseguido y suprimido de forma brutal por el franquismo, a partir de 1936 en algunas provincias, y desde 1939 en toda España, se recompone organizativamente en el exilio, pero carece de presencia e influencia visible en España hasta los años sesenta y primeros setenta, todavía en la clandestinidad, aunque con una cierta libertad tolerada en los inicios de los años 1970.

Es una organización sindical formalmente independiente, pero en realidad está y es muy próxima al PSOE (Partido Socialista Obrero Español). Documentados trabajos sobre la historia de la FETE²⁰ nos permiten comprender bien el proceso que vive este sindicato docente hasta 1982, y nos eximen de más detalles, tal vez innecesarios en un trabajo como éste. La FETE del interior se recompone en 1972 y más tarde ya confluye organizativamente con la del exilio, encuadrada dentro de UGT (Unión General de Trabajadores). Durante el tardofranquismo y la transición FETE va asentándose en todos los sectores de profesores, desde la primaria a la universidad, en especial en la enseñanza privada, caminando siempre al son que marca UGT, y en buena medida el PSOE, y siempre en ambivalente relación con CCOO hasta nuestros días, y por supuesto con otros sindicatos docentes.

Durante esta larga etapa, ya democrática (1976-2021), FETE y sus militantes escriben en diferentes espacios sus planteamientos sindicales, y publican de forma particular revistas como la propia de la Federación de Sevilla, «Educación y Socialismo» (1976), o de forma algo más amplia en otras como «Acción Educativa» (1976) en Madrid. En enero de 1977, a punto de ser legalizado el sindicato, ya sale a la luz el primer número de «Trabajadores de la Enseñanza»,

²⁰ De Luis Martín, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, cit.

el periódico guía de FETE, que a partir de octubre de 1977 pasa a denominarse «FETE. Revista de Trabajadores de la Enseñanza», mensual y con tirada de 2000 ejemplares. Esta revista tendrá continuidad durante años, hasta que FETE acuerda disolverse en 2016 y se integra en la Federación de Empleados y empleadas de los Servicios públicos. También publica en 1978 «FETE. Boletín de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza», que en noviembre de 1979 se transforma en la revista «Nuestra Escuela». Todo ello en consonancia con el crecimiento numérico de afiliados que en 1982 son 3482 y en 1995 alcanza la cifra de 42.192.

3.2. CNT- AIT Enseñanza (*Confederación Nacional del Trabajo- Asociación Internacional de Trabajadores, Sindicato de Enseñanza*)

Concordamos²¹ en que la posición automarginal que adopta el anarcosindicalismo en los años de la transición española, y las circunstancias socioeconómicas tan diferentes a las anteriores a 1939, etapa en que la CNT era el gran sindicato de la clase trabajadora española, conducen al sindicato anarquista de enseñanza a una posición muy secundaria, si lo comparamos con el activo movimiento de enseñantes del momento crítico de 1977 y los nuevos sindicatos que acaban de nacer. Además, la división y grave conflicto fratricida interno que vive CNT provoca una ruptura muy grave, que conduce al nacimiento de un nuevo sindicato anarquista, CGT, como luego vamos a ver. El hecho de que éste que ahora comentamos, CNT-AIT, en la disputa entre ambos sectores anarcosindicalistas se quede con el registro legal de las siglas históricas, no significa nada realmente especial, ni con valor sindical añadido, puesto que en la práctica queda reducido a un grupo de militantes muy pequeño, casi irrelevante en el conjunto del naciente movimiento sindical.

La propuesta sindical de CNT-AIT no es otra que la acción directa y la asamblea en los conflictos de enseñanza que se plantean, pero con muy escasos recursos sindicales y no muy bien organizados para ofrecer respuestas plausibles a las demandas de los profesores, que por cierto son muy agudas en esos años de la plena transición educativa (1970-1983). No hemos encontrado apenas revistas de enseñanza específicas de este sindicato en esa época, si bien en las publicaciones generales e intersindicales del mismo se recogen noticias y propuestas de acción sindical libertaria, autogestionaria y asamblearia en el sector de la enseñanza. La excepción la tenemos en el área de Barcelona donde se publica y difunde en 1977 el «Boletín del Sindicato de Enseñanza de CNT». No había pasado en balde una larga y dura dictadura militar, llena de represión ante

²¹ Terrón Bañuelos, Viñao Frago, *Educación, movimiento obrero y sindicalismo. España siglo XX*, cit., pp. 101-103.

los antiguos y escasos elementos anarcosindicalistas que hubieran permanecido en la clandestinidad, pues la inmensa mayoría de ellos había tenido que salir al exilio. La ruptura total del sindicato anarcosindicalista, también del sector de enseñanza, se había consumado con los efectos de la guerra, y no se produjo la necesaria renovación y revisión de propuestas capaces de adaptarse a las nuevas demandas de los docentes españoles que vivían en un contexto democrático diferente, pero también compartiendo condiciones sociales no comparables a las de los años 1930.

3.3. CCOO de Enseñanza (*Comisiones Obreras de Enseñanza*)

CCOO es un sindicato de clase que nace de forma clandestina en el sector minero de Asturias en 1962 a partir de la formación de pequeños grupos o comisiones de trabajo, estudio y lucha obrera en los centros fabriles. Más tarde se extiende a otros sectores de la producción y la administración. Pronto considera oportuno participar en las elecciones sindicales del franquismo donde alcanza creciente representatividad, al tiempo que mantiene un funcionamiento clandestino y por ello sometido a vigilancia y represión por parte de la policía franquista, como se pudo advertir en el famoso proceso 1001 del año 1970 para reprimir a los principales dirigentes de CCOO, incluido su líder Marcelino Camacho, que lo era también del Partido Comunista de España (PCE).

La llegada de CCOO al sector de enseñanza es algo posterior, pero ya en 1975 las CCOO de enseñanza ofrecen un programa electoral para las elecciones sindicales, aunque su legalización se produce en abril de 1977, y la constitución de la Federación de Enseñanza llega en 1978. Desde ese momento comienza a editarse el número 0 de la revista «Trabajadores de la Enseñanza», en 1978, y que lanza a los lectores su último número, hasta ahora, el 379, en febrero de 2021, bimensual, con 44 páginas de texto y material gráfico. Desde entonces hasta el presente esta publicación ha acompañado la vida cotidiana de CCOO de enseñanza, pero siempre en el contexto de los problemas, luchas y soluciones propuestas para la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores de la enseñanza (principalmente los profesores) y para el progreso del sistema educativo español²².

Por las páginas de «Trabajadores de la Enseñanza» desfila la historia de CCOO de enseñanza en sus algo más de cuarenta años de actividad, pero sobre todo emergen los los asuntos de interés para la educación española de esas cuatro intensas décadas de reformas educativas, contrarreformas, controversias,

²² Comisiones Obreras (CCOO) Enseñanza, *40 aniversario CCOO enseñanza. 40 años transformando la educación*, Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO, 2018, p. 299.

leyes de educación, novedades en las prácticas sindicales, pero también en los centros educativos y en las aulas.

«Trabajadores de la Enseñanza» a través de sus diferentes secciones de información sindical, entrevistas a personalidades de la educación, debates de política educativa, reivindicaciones y conflictos, sectores del sistema educativo, y otras, va repasando e incorporando los temas urgentes o transversales que se van produciendo en la vida educativa española, y en la de sus profesores. Así, podemos mencionar algunos referentes como: debate sobre huelga, la política educativa de UCD, el libro de texto a debate, el futuro del sindicalismo en la enseñanza, retribuciones y jornada escolar, la formación del profesorado, la informática en la escuela, la participación en el centro educativo, la gestión de los centros, feminismo y educación, reforma de la universidad, educación para la paz, Movimientos de Renovación Pedagógica, Formación Profesional, educación ambiental, PAS en la universidad, ley de financiación de la enseñanza, orientación educativa, salud laboral, jubilaciones anticipadas, entre otro centenar largo de temas que dan motivos a las portadas de la publicación.

De todo ello se deduce fácilmente que la aportación de la revista «Trabajadores de la Enseñanza» no se reduce al escueto y lánguido formato de la información sindical operativa sino que va aportando asuntos de debate y reflexión a sus lectores, de carácter informativo y formativo, sugerencias de servicios sindicales o de sociabilidad. Lo haga de manera física o también digital, o combinando ambos formatos técnicos.

La Federación de CCOO de enseñanza está formada por 19 federaciones, que corresponden a las 17 Comunidades Autónomas de España y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Cada una de ellas, a su vez, además de distribuir «Trabajadores de la Enseñanza», en la actualidad ofrece en formato digital otra publicación, «Ahora Sí Toca», que busca atender las informaciones y problemáticas específicas de cada territorio de manera más precisa y particularizada. Sería muy interesante poder avanzar en el estudio de las distintas federaciones de CCOO, y sus publicaciones, como por fortuna se ha llevado a cabo en la federación de Asturias²³.

3.4. STES (*Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza*)

El actual Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, que nace formalmente en 1977, es el resultado de un amplio movimiento asambleario de enseñantes que se desenvuelve de manera muy activa, especialmente entre 1976 y 1977. Se había pretendido, un tanto ilusoriamente, la unidad sindical de los docentes,

²³ O. Montserrat Zapater, *Educación y sindicalismo de clase. El Sindicato de Enseñanza de CCOO de Asturias (1978-2013)*, Oviedo, KRK, 2014.

pero los dos grandes sindicatos de clase de entonces, UGT y CCOO, decidieron finalmente no participar en ese movimiento unitario y crearon las secciones correspondientes de enseñanza de sus respectivos sindicatos. Es por ello por lo que, aspirando a un clima máximo de unidad, nace STEs. Con un carácter decidido y autónomo, en realidad conforma 19 sindicatos diferentes en cada una de las Comunidades Autónomas desde que en 1978 ya se ha reordenado el Estado Español de manera completamente descentralizada. Tras una etapa de conflictos y divisiones internas se forma la Unión Confederal de Sindicatos de trabajadores de la Enseñanza (UCSTE), que años después queda simplificada en las siglas STEs, con una decidida opción unitaria. Es hoy uno de los sindicatos de enseñanza de más elevada representación en las elecciones sindicales de los docentes²⁴.

Desde sus inicios en la transición a la democracia en España, hasta hoy, STEs mantiene unas expresas señas de identidad: unitario (con voluntad de acoger a todos los docentes), democrático y asambleario (con decisiones desde la base y vigilante siempre ante las posibles élites sindicales), autónomo (por tanto, los diferentes sindicatos que conforman la intersindical desde cada una de las comunidades autónomas proclaman su libre autonomía), independiente (de los partidos políticos, de las administraciones del Estado, de cualquier ideología religiosa, de todo poder financiero...), un sindicato de clase que se coordina hoy con la intersindical de trabajadores de otros sectores, y una organización que ha sabido integrar en sus programas y reivindicaciones las propias de otros movimientos sociales que han ido emergiendo en España y en el mundo en los últimos 50 años (feminismo, ecologismo, interculturalidad, pacifismo). En todos estos años ha sabido conjugar nacionalismos con una visión estatal e internacionalista del trabajo sindical en la enseñanza. La Confederación de STEs es miembro fundador de la Internacional de la Educación (IE) y forma parte del Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE) que agrupa a distintas organizaciones sindicales del ámbito educativo europeo.

Desde este contexto organizativo tan descentralizado y plural de los STEs, que con los años también ha alcanzado una reconocida madurez, desde que en 1979 ya se ha ido reordenando el Estado de manera completamente descentralizada, cabe preguntarse por algunos de los instrumentos de comunicación y difusión que STEs ha utilizado para cumplir con éxito sus fines de acción sindical. Sería preciso recorrer de forma pausada la trayectoria de cada uno de los 18 sindicatos para conocer al detalle las diferentes publicaciones periódicas o boletines que distribuyen a sus asociados y simpatizantes, partiendo de publicaciones en sus inicios muy rudimentarias y artesanales (como «La Tiza», de 1979 a 1983, con 24 números de esta cabecera), a otras más recientes y elaboradas, como la

²⁴ Véase Stes, *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años y más*, Madrid, Confederación de STEs, 2003; P. Maceda, *Nada ha terminado. Crónica de cuatro décadas de escuela*, Barcelona, Laertes, 2011.

propia de la intersindical, «Clarión. Revista de la intersindical de los STEs», que en marzo de 2021 ha publicado su número 55, siendo su inicio de la segunda época en el año 2000. Habría que recordar hoy la existencia de otros instrumentos digitales de comunicación y de la web propia, que se hacen ya imprescindibles en el siglo XXI, pero sin desdeñar la trayectoria de revistas sindicales en cada Comunidad Autónoma, como el «Boletín Informativo del Sindicato Unitario de EGB de la Región de Murcia» en 1977, como la editada por STEs en Islas Baleares, «Pissarra»²⁵ (Sureda, B., y Barceló, G., 2013), la propia del STE de las islas Canarias, «Escuela Canaria»²⁶, «Escuela Andaluza», «Ali i oli», «Escuela Pública», «Escuela Hoy», que en 2016 iba por el número 93, (del STE de Castilla y León), «Boletín de universidades de STECYL» (último número difundido en febrero de 2021). Para elaborar una cartografía completa de las numerosas y diversificadas revistas de los diferentes STEs de toda España precisaríamos de un espacio que aquí no es oportuno ocupar.

3.5. FEUSO (*Federación de Enseñanza de USO-Unión Sindical Obrera*)

El sindicato USO aprueba su carta fundacional en 1961 con la participación de trabajadores procedentes del ámbito cristiano, que se mueven en la clandestinidad desde unos años atrás, y aún lo harán hasta el reconocimiento de la libertad sindical por parte del régimen franquista en 1977. Es en ese momento cuando se produce en su seno una escisión profunda que conduce a sus militantes o hacia CCOO o hacia UGT. Años más tarde se recompone en parte y en 2005 se integra en la CES (Confederación Europea de Sindicatos).

A finales de los años 1970 se constituye dentro del sindicato USO la Federación de Enseñanza (FEUSO) apareciendo en el sector como una organización de gran ambigüedad, y con peso notorio en la enseñanza privada y más tarde la concertada, y casi irrelevante en todos los niveles de la pública, desde la primaria a la universidad. Recientemente se ha opuesto con beligerancia a la aprobación de la ley Celaá de educación, la LOMLOE (30 de diciembre de 2020) promoviendo una guerra ideológica muy artificial en favor de la enseñanza concertada, cuando ésta no corría ningún peligro en esa ley. Se define en su sitio *web* como una organización sindical independiente, pluralista, autónoma, democrática, y está afiliada a la Confederación Mundial de la Enseñanza (CSME) y al Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE). Ofrece a sus

²⁵ B. Sureda Garcia, G. Barcelò Bauzá, *Sindicalismo docente y renovación pedagógica: la revista Pissarra*, en Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 405-412.

²⁶ L.M. Ferraz, *Surgimiento del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*, X Coloquio de Historia Canaria-Americana, 1994, Vol. 2, pp. 249-760.

aflidos y simpatizantes información sindical de enseñanza, asesoría jurídica y técnica, asesoramiento en prevención de riesgos, cursos de formación continua, catálogo de servicios, caja de resistencia y solidaridad.

Su revista sindical mensual se titula «FEUSO Informa» elaborada desde la secretaría general central en Madrid, pero desde las diferentes provincias también se publican algunos boletines informativos en físico, y varias revistas digitales en las diferentes Comunidades Autónomas. Además de su sitio *web* particular se sirve del canal YouTube para difundir sus actuaciones, así como otras aplicaciones digitales de uso generalizado desde los últimos 15 años, ya en el siglo XXI

3.6. ANPE (*Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza*)

Como ya había advertido más arriba González Gallego, ANPE representa la continuidad, ya en democracia, del franquista Servicio Español del Magisterio (SEM), que se extingue en 1977 con la aprobación de los sindicatos libres.

ANPE es sindicato independiente de enseñanza que se constituye en 7 de junio de 1978 al amparo de la ley 19/1977. Su sede central está ubicada en Madrid (C/ Carretas 14), es uno de los sindicatos docentes más representativos del sector (en especial entre los maestros de enseñanza primaria), con 67.000 afiliados. Como tal sindicato está afiliado a FSES (Federación de Sindicatos de Educación y Sanidad). En su información pública oficial ANPE dice ser un sindicato independiente de cualquier partido político. Organiza para sus afiliados, y para el profesorado en general, cursos de formación para profesores (principalmente maestros de primaria), servicios de asesoría, viajes culturales, servicios de acción social, bolsas de trabajo, información sobre legislación educativa, jubilaciones, profesores interinos, movilidad del profesorado, oposiciones, permisos oficiales y bajas temporales, becas y ayudas sociales, profesores de religión (aquí es el sindicato mayoritario por abultada mayoría). En la actualidad también reivindica un Pacto de Estado por la Educación, más inversión en educación y la elaboración de un Estatuto Docente. Este sindicato está implantado en las 17 Comunidades Autónomas de España.

«ANPE» es el órgano informativo del Sindicato de Profesores Estatales, que nace en 1978, en 1989 publica el número 329, y en enero de 2021 saca, en periodicidad bimensual, el digital y en papel el número 607, con 68 páginas y 66.000 ejemplares de tirada, además del formato digital accesible por libre, según sus informaciones de la web propia. La estructura de esta revista sindical es bien explícita según sus secciones: editorial, acción sindical, información profesional, opinión (el último número lo dedica al tema de la resiliencia de la profesión docente), asesoría jurídica, rincón del defensor del profesor, sala de

profesores, a pie de aula, cursos Anpe-es, acción social, concursos fotográficos, autonomías, biblioteca del docente, el pensamiento, el humor.

Conviene mencionar también que en varias Comunidades Autónomas el sindicato ANPE publica revistas/boletines específicos, como suplemento de la publicación nacional, con una extensión variable de 9, 16, 28, 32 páginas, según los casos. Incluso llega a ofrecer una cabecera de nombre diferente, aunque mantenga siempre el anagrama de la revista nacional, como ocurre en Madrid con «el Buzón de Alcance» (pp. 28 y de aparición bimensual), en Castilla La Mancha con «El Docente» (16 páginas). También es necesario recordar que hoy varios de estos boletines tienen una versión digital, como ocurre en Alicante (revista@ventana abierta), y que en algún caso se escribe en lengua distinta al castellano, como ocurre con el «Boletín Anpe» de Galicia, que lo hace en gallego.

3.7. CSIF Enseñanza (Central Sindical Independiente de Funcionarios de Enseñanza)

CSIF tiene precedentes organizativos a la fecha de su creación, pero el actual modelo que configura esta organización sindical procede de 1979, siendo desde entonces uno de los sindicatos más representativos entre los funcionarios de España, incluidos los de enseñanza. Según la información oficial que facilita esta organización de funcionarios es un sindicato independiente, profesional, solidario, participativo, negociador, reivindicativo y de servicios a sus afiliados y simpatizantes. CSIF, tal como expresa su nombre y acrónimo, es un sindicato al servicio de los funcionarios en exclusiva, aunque también defiende a quienes se encuentran en la antesala de alcanzar esta situación profesional.

Como todas las organizaciones sindicales mencionadas hasta ahora, y las que vienen a continuación, CSIF necesita instrumentos de comunicación fácil y rápida con sus afiliados y simpatizantes. Por ello, además de servirse de las vías tradicionales (correspondencia postal ordinaria, teléfono, libros, agendas, calendarios, boletines impresos), desde comienzos del siglo XXI dispone de webs, uso de teléfonos móviles y sus aplicaciones, y revistas sindicales de formato digital. De ahí que encontremos una gama muy diversificada de éstas, todas digitales, algunas desde 2003, que se van organizando y difundiendo desde las diferentes secciones sindicales de cada Comunidad Autónoma, aunque en la cabecera de todas ellas figura el anagrama de CSIF. Así, por ejemplo, nos encontramos en Andalucía con «Revista Digital Innovación y experiencias educativas», en Madrid con «Innovación didáctica», (bimestral), en Castilla y León con «Debate profesional», en Castilla la Mancha con «Revista especial de CSIF», en Extremadura con «Acción social», en Aragón con «Revista Digital de CSIF enseñanza», en Galicia con «Galicia educación, revista digital de

CSIF», en Valencia con «Revista Digital de CSIF», en Madrid en otro momento con «Sumando Esfuerzos». Dadas las facilidades de cambio y adaptación que facilita el formato digital, y en el contexto de descentralización de competencias educativas que viven las Comunidades Autónomas de España, completas desde el año 2000, se explica que asistamos, ya en el siglo XXI a un nuevo y muy diferente mapa de las publicaciones digitales de los sindicatos de enseñanza, cuando la mayoría de ellos ha optado por el uso fácil, rápido y barato de la comunicación sindical en formato digital.

3.8. *FESIE (Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza)*

FESIE se constituye en 30 de octubre de 1977, y celebra su primer congreso en mayo de 1978. Este sindicato acoge en exclusiva a profesores de la enseñanza privada y concertada, donde es el sindicato con mayor representación sindical. Se encuentra presente en todas las Comunidades Autónomas de España. Define su modelo sindical como independiente, profesional, plural y dialogante. Hasta 2017 ha editado en físico la revista «Escuela Libre», con 20 páginas de extensión, complementada con otras específicas más breves como «Atención y Discapacidad», con un perfil dirigido a los profesionales de los centros de la denominada educación especial. En la actualidad publica informaciones para sus afiliados en el «Boletín Digital FSIE», más breve y con apariciones puntuales.

3.9. *CGT (Confederación General del Trabajo. Sindicato de Enseñanza)*

En el seno del anarcosindicalismo español posterior al final de la dictadura franquista se va a producir una nueva división, que aquí no podemos detenernos en explicar con detalle. Lo cierto es que en 1977 un sector de anarcosindicalistas pasa a ser organización diferenciada de la CNT y a denominarse Confederación General del Trabajo (CGT), dentro de la que funciona la Federación de Enseñanza. CGT es una asociación de trabajadores y trabajadoras anarcosindicalista, de clase, autónoma, autogestionaria, federalista, internacionalista y libertaria, según expresa su presentación. En la actualidad queda muy lejos, en cuanto a influencia real en el sector laboral, de la impresionante fuerza que CNT logró alcanzar desde su creación en 1910 hasta antes de finalizar la guerra civil en 1939.

Para los asuntos relacionados con la enseñanza, en nuestros días utiliza para su comunicación interna y proyección externa «CGT-Comunica. Boletín Digital del Sindicato de Enseñanza de CGT». Pero elabora y difunde, principalmente entre sus afiliados y simpatizantes, «Aula Libre», revista anual del CGT, que

en 2018 llega al número 64. «Pensamiento» es una publicación cuatrimestral orientada al debate y la formación de militantes, de 140 páginas, y que en el otoño de 2020 llega al número 104. Pero también se utiliza como plataforma de comunicación y difusión la revista «Rojo y Negro», órgano oficial de CGT, que en marzo de 2021 publica su número 354. En consonancia con un limitado cupo de militantes del sector de enseñanza que pertenecen a CGT, la proyección de sus publicaciones es igualmente reducida.

3.10. *La prensa “sindical” de las asociaciones de inspectores de educación*

La prensa de las asociaciones de inspectores de educación tiene una estrecha relación con la organización de las diferentes asociaciones de inspectores de educación, grupo profesional de especial significado en la historia de la educación española desde su nacimiento como cuerpo de la administración educativa en 1849 hasta nuestros días²⁷. Los inspectores comienzan a tener presencia muy activa en la prensa pedagógica propia desde que en 1933, en plena Segunda República, inician la publicación del «Boletín de Educación» en la mayoría de las provincias de España, en cada caso con identidad diferenciada, y tratando de responder a las demandas formativas de los maestros. Más adelante, en el corazón del franquismo, se inicia la publicación de «Vida Escolar», en proximidad al CEDODEP-Centro de Documentación y Orientación Didáctica (creado en 1958), que busca una primera tentativa importante de modernización de la escuela primaria, y en la que un grupo notorio de inspectores toma parte muy activa. Algo semejante se puede decir de publicaciones de aquellos años 1960 e incluso 70, como la «Revista de Bachillerato» o la «Revista de Enseñanzas Medias», en las que participan con intensidad grupos de inspectores, dentro aún de criterios técnicos modernizadores de la educación propios del entorno de la ley de educación de 1970. Pero hemos de admitir que éstas no son propiamente revistas sindicales de los inspectores de educación.

Cuando se constituyen las asociaciones de inspectores de educación es cuando podríamos hablar de una tipología de prensa sindical y reivindicativa de sus derechos profesionales un tanto peculiar. La primera de todas ellas es la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria del Estado, que se constituye en 1951, muy vinculada a la Iglesia y al Movimiento Nacional de Falange, y manteniendo un explícito perfil religioso, político y profesional. Comienza

²⁷ Véase S. Esteban Frades, *La prensa pedagógica de la inspección educativa*, en Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 165-176; J.M. Hernández Díaz, *La inspección educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones*, «Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca», n. 25, 2019, pp. 59-89.

a publicar en 1952 el «Boletín de Información de la Hermandad», en 1955 «Revista Mundo Escolar» y desde 1966 «Supervisión Escolar». Todas ellas son revistas con un decidido espíritu corporativo y profesional de la inspección escolar, y pasan del nacionalcatolicismo a la tecnocracia educativa de los años 1960 y 70. En la actualidad esta asociación de inspectores se denomina Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), que edita la revista digital «Supervisión 21».

Por otra parte, desde 1990 funciona la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), de orientación progresista en lo ideológico, y avanzada en lo técnico, tal como se expresa en la revista digital que comienzan a editar sus componentes a partir de 2005, «Avances en Supervisión Educativa», que se mantiene hasta nuestros días, y que ofrece también la visión de la Asociación de Inspectores de Cataluña (AIEC) a través de su «Revista de la AIEC».

Conclusiones

De nuestro rápido repaso a las publicaciones de los sindicatos españoles de enseñanza, desde su origen a la actualidad, se desprenden varias reflexiones, unas de tipo formal y otras más de fondo.

Así, se observa que cada sindicato suele ofrecer a sus afiliados o/y simpatizantes una cabecera (o varias) de periódico, que puede ser publicado con periodicidad variada (quincenal, mensual, bimensual y otras). La revista sindical forma parte ineludible de la identidad del sindicato. Y esto explica también que la calidad, cantidad y continuidad (o desaparición) de estas publicaciones dependen siempre de la cohesión y fortaleza de la organización sindical que las sostiene.

Se combinan con frecuencia la existencia de un formato unitario de revista, que depende de la respectiva ejecutiva, con otras publicaciones editadas por las diferentes federaciones sindicales de las Comunidades Autónomas (a veces en lenguas cooficiales distintas al castellano), dado el carácter descentralizado de la actual organización del Estado en España. Por tanto, considerando el contexto de la sociedad red en que nos movemos ya en las tres últimas décadas²⁸, los sindicatos docentes en España han sabido adaptarse con celeridad al nuevo orden digital de transmitir la información (páginas web, YouTube, e-books, ediciones digitales), incluidas sus revistas. Se produce, pues, la convivencia entre la prensa tradicional en papel, que lleva a una lectura más reflexiva a quien maneja la revista, y las informaciones más rápidas propias de las nuevas TICs y redes sociales, y adaptadas a la urgencia de la acción sindical.

²⁸ M. Castells Oliván, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red*, Madrid, Alianza, 2000.

La denominación de algunas de sus revistas, que a veces coinciden con el propio nombre del sindicato, como es el caso de «Trabajadores de la Enseñanza», evidencia que la fragmentación y diferentes siglas que conforman el complejo mapa sindical de los enseñantes españoles responden a modelos ideológicos y sindicales muy diferenciados, al ser unos de proximidad a la clase trabajadora mientras que otros adoptan una función más corporativa o de sector, unos más próximos a un determinado partido político (aunque ningún sindicato de enseñanza lo va a reconocer nunca) y otros realmente autónomos e independientes, unos sindicatos más formalizados e incorporados al sistema, negociadores y menos beligerantes, otros más críticos y alternativos. Es obvio que las publicaciones sindicales que hemos mencionado y analizado responden a ese mismo patrón comunicativo de las diferencias sindicales de los docentes, tan fragmentadas y a veces antagónicas entre sí, porque de ninguna manera las revistas pueden aparecer como distintas a las opciones ideológicas y de siglas de su sindicato de referencia.

La lectura de muchas de estas publicaciones periódicas sindicales de enseñanza nos permite distinguir que van dirigidas a sectores de lectores/docentes que no forzosamente son militantes del sindicato, o afiliados en el mejor de los casos, sino que tienen muy presentes a otros posibles lectores e interlocutores. Ello explica también que no sean frecuentes las duras controversias ideológicas entre sí, y cuando se advierten discrepancias suele utilizarse un lenguaje respetuoso, cuando no de guante blanco. Es evidente que la negociación es una seña de identidad de un sindicato, y a veces se precisan compañeros de viaje, y sus respectivos instrumentos de apoyo, como son las revistas sindicales.

Al final de este recorrido tenemos muy presente que adolecemos aún de buenas investigaciones sobre los sindicatos de enseñanza en la mayoría de los casos, y por ello carecemos de estudios más precisos y documentados sobre sus instrumentos de comunicación sindical, como por ejemplo sus revistas. Ahí queda nuestra invitación a profundizar y a emprender una línea de búsqueda hermenéutica que con seguridad va a resultar muy fecunda a quienes la emprendan o continúen.

La diversidad sindical observada en el sector de los profesores a través de sus revistas y boletines evidencia la pluralidad de opciones disponibles para los profesores. Cada una de las siglas que componen esta sopa de sindicatos de la enseñanza responde a una demanda diferenciada para responder a una necesidad percibida o sufrida en el sector de los docentes, que a su vez viene motivada por opciones ideológicas de pertenencia o identificación con la clase trabajadora, o desde posiciones parecidas a las de la distinción social corporativa. Las publicaciones, boletines y revistas de los diferentes sindicatos solamente son la expresión visible de un magma de identidades compartidas o propias. Esa es su razón de ser y de tener continuadores entre los profesores de todos los niveles del sistema educativo.

La historia de la prensa sindical de los profesores es al fin un género particular de prensa pedagógica que se nos ofrece desde su fecundidad y diferencias como un espacio educativo y comunicativo propio, pero capaz de enriquecer el estudio y conocimiento histórico educativo de una etapa concreta, en este caso de la historia de España. Y nos permite hacerlo en proximidad a la historia social y de la educación, a la historia de los profesores como colectivo, de los movimientos sociales, de las mentalidades, a la historia del periodismo sindical, siempre desde un espacio sociohistórico y político multiforme y diverso de sindicatos y sus expresiones de comunicación a través de revistas y boletines sindicales que representan sus señas de identidad. He ahí su riqueza hermenéutica, dentro de la diversidad.

I periodici dell'associazionismo degli insegnanti primari nell'Italia del secondo Ottocento

Alberto Barausse
Department of Humanistic, Social and
Education Sciences
University of Molise
Campobasso (Italy)
barausse@unimol.it

Periodical press of Italian primary teachers' associations in the second half of the XIX century

ABSTRACT: In the second half of the XIX century, journals and gazettes which were the expression of teachers' associations spread also in Italy, as a consequence of the building of a national school system and of the evolution of the school publishing market. It was a phenomenon which in the wider framework of the development of the educational and school press, was closely linked to the need of building a stronger professional identity of Italian teachers. Indeed, in that period they began to structure themselves as a social group with the ambition to manage to count in the political arena and in school policy making. This article aims to analyse the origins and the development of the magazines which in the second half of the XIX century gave voice to the associations' world of Italian male and female schoolteachers.

KEYWORDS: Teachers' press; Teachers' associations; Nation building and teaching; Italy; XIX Century.

Introduzione

Molto stretto è stato l'intreccio tra la stampa pedagogica e scolastico-educativa¹ e le prime esperienze associative sorte sin dal contesto post-unitario. È nel corso della seconda metà dell'Ottocento, infatti, che sulla scia dell'evoluzione del mercato editoriale scolastico, si diffondono i bollettini o i giornali espressione

¹ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

del parallelo fenomeno dell'associazionismo magistrale. Una graduale crescita che si pone in stretta relazione alla «spiccata ed avvertita esigenza di identità collettiva da parte degli insegnanti italiani»² nel momento in cui si andavano strutturando come un gruppo sociale con l'ambizione di poter incidere anche nell'ambito politico e in quello politico scolastico più in particolare. Lo sviluppo della stampa periodica associativa non è, però, lineare. Le prime iniziative significative, come è noto, ebbero origine già nel periodo preunitario nel Regno del Piemonte e nel Regno Lombardo Veneto dove sorsero periodici come «Il sagggiatore scolastico», «L'Istitutore» o «L'Educatore lombardo» organi non solo di associazioni come la Società d'istruzione e d'educazione³ fondate per favorire la diffusione delle moderne forme di istruzione ed educazione, ma anche delle prime realtà associative degli insegnanti quali la *Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti* di Torino, nata nel 1853, o il *Pio istituto di mutuo soccorso fra i maestri privati* di Lombardia nato nel 1857. Tali esperienze pubblicistiche mancarono, invece, in quei contesti dove, nonostante la presenza di forme organizzate dell'associazionismo insegnante, come a Napoli⁴ o a Bologna⁵, mancò la forza per arrivare alla nascita di specifiche esperienze giornalistiche date anche le particolari condizioni di difficoltà del mercato editoriale nel Regno delle Due Sicilie e in quello Pontificio⁶.

² *Ibid.*, p. 9.

³ Sui periodici torinesi del periodo preunitario si veda il contributo di G. Chiosso, *L'educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima e dopo l'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989, pp. 25-61; D. Maldini Chiarito, *Scuola, insegnanti e programmi nei fogli scolastici di Milano*, in *ibid.*, pp. 78 e ss.; Società d'istruzione di educazione e di mutuo soccorso fra gli insegnanti, *Regolamento generale della Società d'istruzione, di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti*, tip. scolastica S. Franco e f.i., Torino, 1861; P. Rossi, *La società d'istruzione, di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti. Monografia presentata all'Esposizione generale italiana in Palermo 1891*, Torino, Tip. Lit. Camilla e Bertolero, 1891. Riferimenti alle iniziative del sodalizio torinese come di quello milanese in M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 210-220.

⁴ G. Vago, *Le mie memorie*, Napoli, Tip. di G. Errico e Figlio, 1900, p. 84.

⁵ *Statuti per l'Unione di sussidio ai maestri e sotto maestri delle scuole elementari della città e diocesi di Bologna che si erige sotto gli auspici di M. Vergine Sedes Sapientiae e dei santi protettori degli oratori delle suddette scuole*, Bologna, 1842.

⁶ Si vedano, ad esempio, le considerazioni di R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit., pp. 147-170.

1. *La stampa associativa degli insegnanti durante gli anni della Destra storica (1861-1876)*

1.1. *I periodici e l'associazionismo nel primo decennio post-unitario*

Dalla geografia della nascita e dello sviluppo della stampa associativa risulta, però, che durante i primi 15 anni del periodo unitario furono ancora pochi i bollettini organi delle realtà associative che ebbero modo di radicarsi. Analizzando i dati rielaborati sulla scorta di una recente indagine sull'associazionismo magistrale⁷ e del repertorio su *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, il numero dei giornali fondati come organi di sodalizi di insegnanti furono ancora piuttosto limitati. Durante il periodo di governo della Destra storica i periodici furono 18, un numero di poco inferiore a quello dei sodalizi, 23, fondati nello stesso periodo. Dei 18 periodici, 12 furono quelli editi in Italia settentrionale, 3 in Italia centrale e altri 3 in Italia meridionale. Tale sviluppo rifletteva quello del mondo associativo suddiviso in 23 società magistrali, 16 delle quali erano quelle sorte nel nord del Paese a fronte delle 3 nate nelle province centrali e le 4 in quelle meridionali. In realtà ancora più limitata è la produzione di bollettini comparsi tra il 1861 e il 1869, durante il quale sorsero 14 società magistrali. Dal prezioso repertorio curato da G. Chiosso, possiamo estrapolare la presenza di un solo titolo espressione dell'associazionismo magistrale locale: la «Discussione», l'organo degli insegnanti del comune di Chiaravalle nella provincia di Ancona. Bisogna aspettare la fine degli anni Sessanta per vedere nascere altri pochi periodici espressione dell'associazionismo locale come «Il Giovine maestro» organo della *Società magistrale di Legnago* o «L'Alba» della *Società veronese di mutuo soccorso fra gli insegnanti d'Italia* di Verona, la «Palestra magistrale» voce del *Corpo insegnante primario della provincia di Reggio Calabria*⁸. Sono, questi, periodici abbastanza accomunati dalla volontà di essere strumenti di collegamento tra i soci, mossi dall'intento di sollevare i maestri e le maestre dallo «stato di abbiezione»⁹ in cui si trovavano, ed esercitare un'azione di denuncia contro le amministrazioni comunali che non rispettavano i dettami normativi. Sono fogli talvolta molto semplici o leggermente più strutturati come quello di Reggio Calabria, che suddividono il giornale in due parti: nella prima si pubblicavano gli atti sociali e le notizie sulla vita scolastica locale mentre nella seconda parte esercizi e sussidi didattici

⁷ A. Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization, (1861-1900)*, «History of education and children's literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 709-756.

⁸ Su questi periodici si vedano le schede curate rispettivamente da S. Cerrai, A. Gaudio in Chiosso, *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 165, pp. 592-593, pp. 265-266.

⁹ Questo quanto scriveva il direttore Luigi Stocchi sul periodico calabrese «La palestra magistrale» citato da S. Cerrai nella scheda curata S. Cerrai in G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 479-480.

per lo svolgimento dei programmi ridefiniti dal ministro Coppino nel 1867. I promotori di tali periodici sono soprattutto insegnanti, direttori di scuole o ispettori che rivestono un ruolo particolarmente importante a livello locale, come il calabrese Luigi Stocchi¹⁰.

La stampa periodica espressione dell'associazionismo insegnante costituisce un genere specifico e distinto, frutto del raro dinamismo associativo locale che, in questo primo decennio, convive con quello di natura più strettamente mutualistica che accompagnò l'evoluzione delle forme di organizzazione da parte degli insegnanti. Le scarse esperienze editoriali locali sorte nel primo decennio furono, infatti, accompagnate da quelle più strutturate che si manifestarono nei due centri urbani più importanti dell'Italia settentrionale come Torino e Milano e nel centro urbano più rilevante del meridione, Napoli. A Torino, nei primi anni Sessanta non solo continuò l'esperienza di fiancheggiamento dell'«Istitutore» nei confronti della *Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti*, ma venne edito, sin dal 1859, il «Bollettino mensile – Atti ufficiali della Società di mutuo soccorso», pubblicato in forma autonoma dal periodico «L'Istitutore» che, nei due anni precedenti, ne aveva autorizzato, a pagamento, la pubblicazione come inserto. Il nuovo giornale forniva i resoconti degli organi direttivi del sodalizio, le relazioni delle assemblee dei soci, le informazioni sugli investimenti finanziari destinati a far fruttare il capitale sociale e l'elenco delle provvidenze fornite ai soci che si trovavano in stato di bisogno. L'originalità del periodico, come è possibile desumere dall'analisi della distribuzione territoriale sempre più estesa dei delegati, fu quella di ambire a un respiro nazionale che rifletteva le aspirazioni dell'organo mutualistico¹¹. Milano fu, invece, il nucleo urbano in cui vide la luce anche «L'Educatore italiano», un periodico dalla lunga vita che visse stagioni diverse in relazione alle differenti sensibilità dei suoi direttori. Il primo, Ignazio Cantù, indirizzò, come il confratello, il periodico verso la trattazione di questioni pedagogiche, didattiche e politico scolastiche capaci di favorire la maturazione di una identità nazionale e la proposta di strumenti utili per le pratiche didattiche. Un periodico «pratico» e informativo per fornire le informazioni utili ai maestri, dai regolamenti ai programmi ai documenti sulla istruzione primaria. Ma nel panorama più generale dei periodici destinati agli insegnanti, il giornale diretto da I. Cantù costituisce un importante riferimento anche per quegli insegnanti che intendevano ricorrere a strumenti di cooperazione mutualistica per sopperire alle condizioni di disagio economico, soprattutto alla fine dell'esercizio professionale. «L'Educatore italiano» pubblicava, infatti, gli Atti dell'Istituto di Mutuo Soccorso fra gl'Istruttori d'Italia, erede del Pio Istituto, un'associazione di carattere mutualistico finalizzata ad assicurare

¹⁰ Sulla figura di L. Stocchi si veda il fascicolo personale conservato in ACS, MPI, F. *Personale 1860-1880*, b. 2033 ed ora anche il profilo curato da Luca Montecchi in *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica Italiana, 2013 [da ora in poi DBE].

¹¹ Sul periodico si vedano i riferimenti di G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id., *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 41.

un trattamento previdenziale agli insegnanti al termine del loro esercizio professionale¹².

Alle esperienze dei periodici di Torino e Milano dobbiamo aggiungere quella del periodico napoletano «L'Amico delle scuole popolari» che fu organo della *Società fra gl'insegnanti di Napoli* ma che ebbe una circolazione ben più ampia di quella esclusivamente municipalistica.

Anche i pochi periodici sorti nell'Italia meridionale furono orientati a sostenere lo sviluppo dell'associazionismo fra gli insegnanti, la diffusione e promozione dell'educazione popolare nelle province dell'ex Regno delle Due Sicilie e di rilancio della scuola napoletana¹³. «L'Amico delle scuole popolari», fu una iniziativa promossa e animata soprattutto da professori come Mauro Valente, Giuseppe Mastriani, Emanuele Rocco e il canonico Giuseppe Vago¹⁴, i quali si prodigarono nel sostenere l'organizzazione degli insegnanti, tanto maestri e maestre, quanto docenti delle scuole secondarie; ad essi si unirono, poi, animatori di un altro periodico «Il Progresso Educativo», docenti universitari, professori e direttori di scuole normali, come Edoardo Fusco e Pietro Rossi, i quali fungevano da tramite sia coi professori di quelle scuole sia coi tanti maestri e maestre che ne erano usciti diplomati¹⁵.

Sin dalla sua comparsa il giornale sollecitava i docenti napoletani, sia pubblici sia privati, a «formare una falange», ad unire le proprie forze al fine di tutelare ed elevare la propria dignità e rendere migliore la pubblica istruzione¹⁶.

¹² Sul periodico diretto da I. Cantù si vedano i riferimenti di S. Chillè, *Editoria e scuola a Milano. Il caso del "Risveglio educativo"*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 51-66.

¹³ La redazione pubblicava in prima pagina un aggiornamento sullo stato della Società, precisando la continuità della stessa rispetto sia alla tradizione culturale del napoletano sia all'attività svolta dal «L'Amico» in sostegno dell'educazione popolare. Mi sembra significativo riportarne alcuni stralci: «il nostro periodico da cinque anni ha cominciato con ogni suo potere a dimostrare quanto grande sia il bisogno di educare ed istruire il popolo, quanto sia importante la dignità ed il benessere materiale e morale dell'insegnante, e quanto decoroso fosse per noi ribattere le calunnie di cui il paese era fatto segno da uomini ignari delle cose nostre, che rivestiti di autorità, si credevano in grado di dettar leggi, di assolvere e di condannare... Unico mezzo a riuscire in questo intento era alzar forte la voce ed invitare a raccolta tutti gli insegnanti, i quali, uniti, conoscendosi scambievolmente, potrebbero rispettarli ed essere rispettati». *La Società degl'Insegnanti in Napoli*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. V, n. 24, 1865, p. 369.

¹⁴ Sulla figura dell'insegnante molisano si veda la scheda n. 2238 in DBE curata da A. Barausse.

¹⁵ *Ibid.* Sul ruolo del «Progresso Educativo» si veda G. Bonetta, *Per la ricchezza della nazione e del meridione*, in G. Chiosso (ed.), in *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 111-139.

¹⁶ Nell'articolo, che suona come un documento programmatico per la futura Associazione, si legge: «dove il maestro voglia veramente sollevarsi a quella dignità e a quel posto elevato che gli spetta, deve incominciare a stendere la mano ai suoi colleghi, ai tanti che dividono con lui quegli stessi affanni e, diciamolo pure, gli stessi dolori, e formare così una falange che unendo i propri sforzi e il proprio ingegno, potrà rendere migliore la pubblica istruzione, elevare la propria dignità e vedere anche sorgere dal proprio seno chi, sedendo nelle adunanze municipali, provinciali e politiche abbia anche il pensiero di provvedere all'immediamento morale della classe a cui egli appartiene». La Redazione, *Per un'Associazione degli insegnanti. Invito*, «L'Amico delle Scuole

Il periodico intendeva dar voce alle istanze di miglioramento delle condizioni materiali e morali degli insegnanti, che appariva come l'esigenza più urgente fin dalla presentazione programmatica della *Società* nel maggio 1865 e nello Statuto ribadita in termini più chiari¹⁷. Ma il giornale nel diffondere e favorire la diffusione degli atti statutari rivelava anche l'ambizione di dare all'esperienza napoletana un respiro nazionale, tanto da immaginare la necessità di promuovere Congressi annuali da tenersi di volta in volta nelle principali città del Regno. In tal modo si sarebbero create le occasioni per confrontarsi su terreni comuni e valutare possibili scelte operative¹⁸.

I vantaggi materiali e morali¹⁹ derivanti dall'iniziativa, erano ricondotti all'accrescimento del decoro e della stima della figura dell'educatore, alla possibilità di offrire vicendevole incoraggiamento e protezione, favorire promozioni adeguate a chi avesse svolto coscienziosamente e con successo i propri doveri, garantire pensioni e sussidi anche a quanti non avessero raggiunto il numero di anni lavorativi previsti dalla legge. Inoltre, la costituzione di un'associazione magistrale era indicata come una opportunità per garantire finalmente ai docenti assistenza nella difficile scelta dei libri di testo, mettere in luce libri di testo meritevoli, anche se poco diffusi, provvedere alla pubblicazione di opere nuove²⁰. Nei contesti municipali più importanti, peraltro, l'associazionismo si presentò sin dalle origini come un vivaio, all'interno del quale attingere la possibilità di selezionare parte della classe dirigente locale. Così tra le fila della *Società degli insegnanti* di Napoli era possibile reclutare rappresentanti da proporre alle elezioni municipali e politiche, in modo da garantirsi la possibilità di dare voce alle proprie ragioni in ambienti politicamente autorevoli.

Il periodico accompagnò anche il dibattito e il conseguente progetto di modifica dello Statuto, presentato nel 1866, con la proposta di scindere la Società per raccogliere le maestre in un organismo consimile, adoperandosi affinché le due unità lavorassero di concerto. Inoltre, poiché il numero dei soci era visibilmente cresciuto raccogliendo docenti di discipline diverse, si ritenne opportuno distinguere sezioni di lavoro differenziate, individuando per

popolari», vol. V, n. 20, 20 maggio 1865, p. 307.

¹⁷ *Statuto organico della Società degli insegnanti*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. V, n. 30, 29 luglio 1865, pp. 465-470.

¹⁸ *Statuto organico della Società degli insegnanti*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. V, n. 31, 5 agosto 1865, pp. 481-484.

¹⁹ Nel periodico magistrale napoletano viene riportato il discorso letto dal professor G. Mastriani durante la prima tornata dell'Associazione degli insegnanti in cui si spiegava l'importanza di potenziare l'adesione da parte dei docenti come manifestazione del valore civile che scaturiva dall'unione solidaristica fra più individui della medesima categoria professionale. «L'associazione produce coraggio civile che è l'unico mezzo per controbattere ingiustizie e soprusi di ogni specie di amministratori». *L'Associazione degli insegnanti di Napoli*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. V, n. 22, 3 giugno 1865, pp. 337-339.

²⁰ La Redazione, *Per un'Associazione degli insegnanti. Invito*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. V, n. 20, 20 maggio 1865, p. 307.

ciascuna un proprio presidente e segretario con l'obbligo di relazionare dinanzi all'assemblea generale ogni sei mesi²¹.

Gli intenti degli animatori del periodico trovarono concretezza quando agli inizi del 1866 si predispose il progetto di costituzione di una cassa volta a garantire una pensione agli insegnanti elementari che subivano le contraddizioni delle norme specifiche applicate nelle province napoletane. L'impossibilità di prevedere la riconferma automatica dopo i primi tre anni di impiego, indusse la Società a proporre la richiesta di prevedere la nomina definitiva dopo il periodo di prova di tre anni, la regolamentazione di un sistema pensionistico analogo a quello previsto per gli impiegati comunali e, in alternativa, nel caso in cui il municipio di Napoli avesse voluto creare una cassa per i maestri municipali revocabili dopo i tre anni di servizio, l'adozione del modello mutualistico previsto dalla *Società di istruzione, di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti* di Torino²².

In questo periodo vediamo convivere i periodici organi della stampa associativa dei maestri e delle maestre con quelli che sono espressione dell'associazionismo pedagogico promosso soprattutto da intellettuali e studiosi, finalizzato alla crescita e alla diffusione delle iniziative di carattere educativo di carattere popolare e all'incremento dei processi di scolarizzazione. Significativa esperienza, come è noto, fu quella promossa nel contesto urbano milanese. Nel capoluogo lombardo, infatti, sorse un altro periodico destinato ad esercitare un ruolo particolarmente significativo nel contesto del mondo associativo dal carattere pedagogico e didattico, più che rivendicativo di categoria, e dal respiro nazionale piuttosto che locale. Nel 1861 iniziò le sue pubblicazioni il periodico «Patria e Famiglia» la cui indole fu, primariamente, di natura tanto culturale, orientata alla diffusione delle dottrine pedagogiche e allo studio degli ordinamenti scolastici sia dal punto di vista della loro efficacia educativa sia dal punto di vista didattico, quanto politico scolastica, attenta a perseguire indirizzi anticentralisti. La rivista diretta da Giuseppe Sacchi fu organo della *Associazione pedagogica di Milano* poi *Società pedagogica italiana*, sodalizio che accompagnò i dibattiti intorno allo sviluppo del sistema scolastico nazionale all'indomani della nascita dello stato unitario fino al 1880, anno in cui si svolse l'ultimo congresso nazionale pedagogico promosso dalla organizzazione presieduta dal direttore del periodico. La rivista fu, pertanto,

²¹ *Associazione degli'insegnanti. Progetto per la modificazione dello Statuto*, «L'Amico delle Scuole popolari», vol. VI, n. 4, 27 gennaio 1866, pp. 61-62.

²² «L'Amico delle Scuole popolari», vol. VI, n. 8, 1866, pp. 113-116. La Legge luogotenenziale del 20 marzo 1865 sull'amministrazione provinciale e comunale nell'art. 17 stabiliva che i Comuni eleggessero per un tempo non maggiore di tre anni i suoi maestri, al termine del quale essi potevano essere confermati per un secondo triennio oppure per un periodo più lungo o rimossi dalle loro funzioni a discrezione del Municipio. Inoltre, la Legge stabiliva all'art. 28 l'istituzione di una cassa particolare per provvedere all'avvenire degli istitutori delle scuole elementari comunali, qualora costoro si trovassero nell'impossibilità, per vecchiaia o malattia, di rendere utilmente i loro servizi.

l'importante organo di un associazionismo di matrice più culturale e politico in senso pedagogico e didattico, dal respiro nazionale piuttosto che l'organo di una realtà associativa che intendeva raccogliere le istanze di una categoria, quella magistrale, alla ricerca di forme innovative nella rappresentanza e nella difesa dei propri interessi professionali. Si trattava di un progetto volto, in primo luogo, ad assicurare attraverso l'associazionismo pedagogico, lo sviluppo delle forme di educazione e di istruzione popolare utili a consolidare il radicamento di un sistema di tipo nazionale e di una metodologia di insegnamento appropriata e coerente capace di esprimere quell'«arte dell'ammaestrare il più possibile pratica e popolare»²³.

Le iniziative dei periodici – milanesi e torinesi – ai quali si è fatto riferimento, quanto a quello napoletano furono prevalentemente sostenute dal progetto pedagogico di favorire da una parte la maturazione nel corpo insegnante di una identità culturale autenticamente nazionale, prevalentemente su basi etico-religiose; dall'altra le pagine dei periodici erano orientate a promuovere lo sviluppo a livello municipale di nuove istituzioni scolastiche ed educative come scuole rurali, serali e festive, coadiuvate da biblioteche circolanti e sale di lettura nonché dall'utilizzo dei fondi delle casse sociali, insieme all'attenzione alla formazione popolare, la costruzione di un equilibrato e solido sistema socio-politico. Ma i periodici magistrali espressione dell'associazionismo del primo decennio post-unitario, pur prevalentemente raccolti in una dimensione municipale e locale, non mancarono di sostenere gli orientamenti assunti dai periodici di maggior respiro volti a chiedere un maggior riconoscimento del ruolo degli insegnanti nel quadro delle proposte programmatiche o delle politiche scolastiche elaborate dai singoli municipi o addirittura dai governi postunitari. I primi anni, furono caratterizzati dalle reazioni alla estensione della legge Casati su tutto il territorio nazionale. I periodici si confrontarono con i propositi di riforma del provvedimento, espressi dal ministro De Sanctis motivati più dalla volontà di snellimento della burocrazia amministrativa che dal riconoscimento delle autonomie locali, e dal Mamiani (parallelamente ai progetti di decentramento amministrativo propugnate dal Minghetti tra il gennaio e l'aprile del 1862); con l'esperienza ministeriale di Berti che tentò di riorganizzare il sistema scolastico centrale e periferico secondo un'impostazione anticentralistica, ed il disegno di Coppino che, annullando i decreti Berti, ripristinò il vecchio regime²⁴. All'interno di questo contesto non mancarono prese di posizione di una certa rilevanza nazionale destinate ad alimentare le richieste della categoria magistrale. Vale la pena ricordare, in proposito, le

²³ Sul periodico fondato da Sacchi si veda S. Chillè, *Editoria e scuola a Milano. Il caso del "Risveglio educativo"*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 51-66, la cit. è a p. 52.

²⁴ G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960; Id., *Centralismo e autonomia nell'organizzazione scolastica dalla legge Casati alla prima guerra mondiale*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 100-105.

posizioni assunte dall'organo della *Società fra gl'insegnanti* di Napoli, l'«Amico delle scuole popolari» intorno ad alcuni orientamenti assunti dal ministero sull'istruzione privata (nel napoletano esisteva una importante tradizione di scuole private soprattutto secondarie)²⁵; o, soprattutto, l'iniziativa condotta dall'«Istitutore» che dopo aver espresso parecchi giudizi critici su diversi punti del provvedimento casatiano auspicandone una revisione in senso anticeutralistico, accolse molto positivamente la nomina di Berti a ministro. L'organo della Società torinese e diversi delegati scolastici (la figura scolastico-amministrativa prevista dal regolamento Mamiani che aveva funzioni di controllo) organizzarono la presentazione nel 1869 di una petizione al Parlamento firmata da 5567 insegnanti elementari con la quale si chiedeva non solo il riconoscimento di migliori condizioni economiche e previdenziali ma anche la concessione del diritto elettorale affinché venisse «rialzata nell'estimazione popolare la dignità dei maestri»²⁶.

1.2. *Lo sviluppo dei periodici dell'associazionismo nei primi anni Settanta*

È a partire dai primi anni Settanta che assistiamo alla comparsa di periodici magistrali espressione della lenta maturazione di un associazionismo più sensibile al protagonismo diretto dei maestri. Le loro pagine esprimono la permanenza di una certa disomogeneità, riflesso dell'associazionismo che rappresentano. Da un lato continuano a dare voce alla natura esclusivamente previdenziale o mutualistica che sembrava caratterizzare l'associazionismo delle origini. Dall'altro iniziano ad approfondire tanto gli interessi di natura più pedagogico-culturale e assistenziale quanto quelli di natura anche rivendicativa. Tutto questo all'interno di uno scenario che registra una interessante prima crescita quantitativa dei sodalizi presenti su tutto il territorio nazionale e una maggiore accentuazione del protagonismo degli insegnanti²⁷.

La prospettiva dalla quale muovono i periodici dell'associazionismo continua ad essere sostanzialmente locale. Tra i periodici che, pur da un contesto locale, riflettono l'esigenza di un associazionismo attento a coniugare l'orientamento verso una maggiore crescita culturale e della coscienza

²⁵ *La Società degli Insegnanti di Napoli e la Relazione del Cav. Giuda sull'insegnamento privato napoletano*, Napoli, 1876.

²⁶ *Petizione degli insegnanti elementari italiani al Parlamento Nazionale e al R. Governo preceduta da una succinta Relazione compilata dal Professore Domenico Gagliolo*, Torino, 1869, pp. 23-24, ripreso in Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization*, (1861-1900), cit., p. 721.

²⁷ Sulla prima crescita del fenomeno associativo registrato negli anni Settanta e l'avvio di un mutamento della natura e delle caratteristiche dell'associazionismo si rinvia a *ibid.*, pp. 721-725.

professionale e rivendicativa tra i maestri e le maestre, troviamo «La Scuola» organo della *Società degli insegnanti di Mirandola* in provincia di Modena, che però ebbe una vita molto breve, mentre un percorso decisamente più lungo, destinato a prolungarsi fino alla metà degli anni Ottanta, ebbe il «Bollettino della Società pedagogica e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti in Ferrara»²⁸. Analogo fu il ruolo esercitato da «L'Eco dei maestri» organo dell'*Associazione degli'insegnanti primari nella provincia di Macerata*. Anche questi pochi periodici includono tutti una sezione didattica al loro interno, destinata a incrementare le competenze degli insegnanti elementari nella convinzione che solo attraverso il miglioramento della cultura magistrale sarebbe stato possibile aspirare al miglioramento delle condizioni sociali ed economiche della categoria. Talvolta i periodici pur essendo espressione di un movimento locale, non rinunciarono ad assumere precisi orientamenti sul versante delle politiche scolastiche o generali assunte nel corso del decennio. Il periodico maceratese, ad esempio, espresse una forte critica alla legge sulle guarentigie. L'orientamento liberale fu associato al sostegno verso figure specifiche del ceto politico postunitario come C. Correnti e G. Civelli²⁹. Di tendenze liberali e favorevole alla laicizzazione della scuola priva dell'insegnamento religioso fu anche «L'Educatore livornese» organo della *Società* che riuniva gli insegnanti della omonima città ma che, tuttavia, espresse anche una netta avversità alle rivendicazioni di egualitarismo di matrice socialista che iniziavano a manifestarsi nel livornese sin dagli anni Settanta. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un periodico che, pur essendo espressione di un movimento associativo locale, non disdegna di approcciare temi di natura politico scolastica dibattuti a livello nazionale, prendendo, ad esempio, posizione in senso favorevole sulla legge Coppino, pur con qualche riserva, e sul progetto di estensione del suffragio elettorale al fine di ricomprendere anche i maestri³⁰. Un'altra esperienza maturata in quello stesso periodo fu quella del giornale «Rivista italiana» che fu organo della *Libera Società degli Insegnanti* in Palermo, un sodalizio aperto agli insegnanti dei vari ordini di scuole, di cui pubblicò nel primo numero lo statuto e, successivamente gli atti. Il periodico era favorevole alla libertà di insegnamento e all'istruzione gestita dai comuni³¹.

Ma i sintomi più significativi dei cambiamenti in atto si registrarono soprattutto nei centri urbani più importanti. Significativo fu quanto accadde nel capoluogo torinese che vide l'uscita de «L'Educatore del popolo». All'inizio del 1870 Cesare Revel, su sollecitazione di Jean Macé, fondava il *Circolo torinese della Lega italiana dell'insegnamento* e si poneva alla guida di un periodico organo delle *Associazioni operaie di mutuo soccorso* che aveva tra i suoi scopi

²⁸ Sui due periodici si vedano le schede rispettivamente di M.C. Ferraro e di S. Cerrai in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogico scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 165 e p. 592.

²⁹ Sul periodico si veda la voce curata da G. Cerrai in *ibid.*, p. 248.

³⁰ Cfr. la voce curata da A. Gaudio, in *ibid.* pp. 265-266.

³¹ Cfr. la voce curata da P. Fiorentini, in *ibid.*, p. 563.

anche quello di promuovere l'istruzione tra i ceti subalterni e gli operai. Fu però un altro periodico torinese sorto nel 1870, «L'Unione», che nacque con lo scopo di difendere i diritti dei maestri trattati «peggio del campanaro, del becchino, della guardia campestre»³² e che per meglio rispondere ai bisogni della classe magistrale lanciò la proposta di una *Società di fraterna beneficenza* che si costituì nel gennaio 1871³³. Si trattava di una iniziativa di carattere mutualistico che si collocava solo parzialmente nell'alveo tradizionale perché il suo promotore, Carlo Pozzi, si mostrava piuttosto critico nei confronti della esistente *Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti* piuttosto restia a coniugare assistenza e rivendicazioni di categoria³⁴. Il periodico fu orientato a denunciare in modo più marcato, rispetto alle precedenti esperienze editoriali, la infelice condizione dei maestri e delle maestre, gli abusi dei municipi, il ritardo dei municipi nei pagamenti e altre forme di indifferenza delle autorità comunali, l'incuria dei padri di famiglia. Il periodico intendeva, così, valorizzare un modello di insegnante più moderno, professionale e laico. Un intento che a Torino avrebbe trovato ulteriore appoggio da un altro periodico sorto nel 1875, da un'altra rivista importante per la crescita della coscienza magistrale, «Il maestro elementare italiano» diretto dalla arguta penna di Bencivenni da poco trasferitosi nel capoluogo piemontese³⁵.

Un ulteriore filone di iniziative pubblicistiche sorto all'inizio degli anni Settanta ma destinato a moltiplicare le proprie voci è quello legato ai periodici che contribuirono alla lenta ma progressiva maturazione di una cultura educativa e pedagogica self-helpista, razionalista e laica di matrice positivista. Su questo versante un'esperienza innovativa fu rivestita dal periodico «Il Nuovo Educatore». Il giornale nacque all'interno del contesto pedagogico di Mantova per iniziativa di Francesco Veniali³⁶, insegnante e direttore didattico destinato ad assumere il ruolo di responsabile del periodico che ebbe una risonanza più ampia di quella locale: un prestigio che gli permise di arrivare ad occupare il ruolo, qualche anno dopo, di ispettore centrale presso il ministero della PI. Dalle pagine de «Il nuovo educatore» sostenne, tra le altre cose, lo sviluppo di un associazionismo fra gli insegnanti elementari più sensibile alle istanze di miglioramento economico e giuridico, da una parte, e alle espressioni della

³² Cfr. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id., *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., p. 41.

³³ B. Chiara, *Società magistrale "C. Pozzi" nel sessantennio 1871-1931*, Torino, Tip. Bandoni e Stringa, 1931.

³⁴ Cfr. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id., *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., p. 42.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Sulla figura di Francesco Veniali e il movimento mantovano nonché sulle sue radici laiciste ed anticlericali si leggano le sempre interessanti pagine di G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità*, Bari, Laterza, 1996, insieme al profilo introduttivo curato da L. Lombardi in DBE, cit., p. 635.

cultura pedagogico e didattico scientifico positivista dall'altra³⁷. Ben presto il giornale avanzò la proposta di dar vita, in seno allo svolgimento del congresso pedagogico, alla *Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti di Mantova*³⁸. Per favorire questo processo di aggregazione su base provinciale in senso più ampio diede spazio e voce ai congressi pedagogici degli insegnanti organizzati a livello provinciale destinati a indicare i delegati a rappresentare l'associazionismo pedagogico all'interno della *Società Pedagogica Italiana*³⁹. L'intento finale era quello di spostare l'asse culturale e politico predominante all'interno dell'associazionismo pedagogico controllato dagli esponenti del moderatismo lombardo come Giuseppe Sacchi⁴⁰ verso l'assunzione di un indirizzo e un programma più coerenti con le prerogative di matrice positivistica.

L'altro polo urbano destinato a lanciare importanti segnali di cambiamento, dopo il 1870, fu quello di Roma. Nella capitale sin dalla prima metà degli anni Settanta erano presenti due periodici organi espressione della Società didascalica, il «Giornale Didascalico» e l'«Annotatore», organi di un sodalizio con fini di carattere più pedagogico e didattico per l'incremento dell'educazione popolare e della difesa degli interessi della categoria insegnante orientato su posizioni antipositiviste e antilaiciste. Si trattava di una forma di associazionismo meno attento a rimarcare aspetti rivendicativi in favore degli insegnanti e collocato su posizioni di un certo moderatismo politico⁴¹. All'interno di questo stesso contesto si sviluppano, però, esperienze pubblicistiche e associative editoriali che sembrano voler dar corpo a posizioni più in linea con le innovazioni di matrice positivista e laicista e, sul versante politico, sensibili agli orientamenti della sinistra radicaleggiante. Nel 1872 si ritrovarono, così, diverse generazioni di insegnanti uniti dall'obiettivo di sostenere un'idea di maestro più protagonista animate da spiccati sentimenti di filantropia e di laicità. Accanto a insegnanti di idee più moderate si ritrovarono figure di maestri più battaglieri come Natale Inverardi, Giulio Passamonti e Giacomo Veniali, figlio di Francesco ad animare

³⁷ Sul ruolo del periodico si veda la scheda curata da R. Sani in Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 463-464.

³⁸ Cronaca della Pubblica Istruzione. Italia, *Una proposta pel congresso provinciale*, «Nuovo Educatore» [da ora in poi NE], vol. I, n. 20, 17 agosto 1872, p. 318.

³⁹ Ad esempio nel corso del 1873 seguì con grande attenzione l'istituzione di nuovi congressi provinciali a Cagliari, a Treviso, in Umbria oltre a quelli di Mantova, Caravaggio e Ravenna che erano sorti l'anno precedente.

⁴⁰ F. Veniali, *Una proposta ai maestri elementari d'Italia*, NE, vol. I, n. 9, 1 giugno 1872, pp. 129-131; cercò di sollecitare lo svolgimento di un congresso pedagogico a livello provinciale di soli maestri per elaborare una linea da sostenere in seno al congresso pedagogico nazionale. La proposta era di un maestro elementare. La Direzione, *A proposito del futuro congresso pedagogico*, NE, vol. I, n. 11, 15 giugno 1872, pp. 161-162; *Eppur si move*, NE, vol. I, n. 13, 29 giugno 1872, pp. 193-195 (si riferisce alla decisione dei maestri mantovani); F. Veniali, *I maestri e i congressi, Risposta all'egr. sig. prof. G. Marconi direttore del giornale Il Maestro di se stesso*, NE, vol. I, n. 19, 10 agosto 1872, pp. 293-295; *Congresso pedagogico provinciale di Bologna*, *ibid.*, p. 304.

⁴¹ Cfr. M.L. Trebiliani, *I primi giornali scolastici di Roma capitale*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., pp. 93-109.

la nascita della Società degli insegnanti di Roma tanto che la nascita della nuova esperienza associativa fu vissuta con favore dagli ambienti politici e sociali della sinistra anticlericale⁴². Lo statuto assegnava un ruolo preponderante ai soci insegnanti; si trattava, dunque, di una scelta che mirava a sottolineare il carattere professionale del sodalizio⁴³. Le considerazioni esposte nella proposta programma⁴⁴ e i contenuti del regolamento⁴⁵ rendono evidente la volontà dei promotori di assegnare maggior protagonismo direttamente ai maestri e una natura più culturale, assistenziale e rivendicativa all'associazione rispetto a quella esclusivamente previdenziale o mutualistica che sembrava caratterizzare l'associazionismo negli anni precedenti. Gli interventi di carattere assistenziale e le rivendicazioni di migliori condizioni economiche rivolte alle autorità municipali, furono accompagnate da forme di sostegno «morale ed intellettuale» dei soci al fine di assicurare una crescita culturale dei propri iscritti, perseguita attraverso la costituzione di una biblioteca didattica, il mantenimento di un gabinetto di lettura, il concorso nella spesa per la pubblicazione di opere⁴⁶. Nel 1874 ebbe origine, proprio per iniziativa della Società degli insegnanti di Roma, il periodico «Il Progresso educativo», omonimo del foglio napoletano, ma contraddistinto da un orientamento liberal moderato. Dalle sue pagine il direttore V. De Castro prestò attenzione alla condizione dei maestri e alla questione del metodo di insegnamento⁴⁷. Fu, però, una breve esperienza destinata a lasciare il passo un paio di anni dopo, a un nuovo periodico «La Luce».

⁴² Sulla Società fra gl'insegnanti di Roma sorta a Roma nel 1872, per iniziativa di un gruppo di maestri del rione di Trastevere «d'ambo i sessi col fine di soccorrersi a vicenda nei loro interessi morali e materiali» si rinvia a Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization*, (1861-1900), cit., pp. 723 e ss.

⁴³ *Proposta e programma d'una Società fra gl'insegnanti*, in Archivio Storico Capitolino, Titolo Postunitario, Titolo 11 Pubblica Istruzione, b. 5, fasc. 13.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Regolamento della Società d'incoraggiamento e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti con sede in Roma*, Roma, Tipografia della Società Cooperativa, 1872.

⁴⁶ Il regolamento prevedeva la possibilità per il socio di usufruire di un sussidio, in caso di malattia, di L. 2 al giorno, estensibile a L. 3, a fronte di una quota di pagamento pari a L. 3 al mese *Regolamento della Società d'incoraggiamento e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti con sede in Roma*, cit., pp. 5-6.

⁴⁷ Sul periodico della capitale si veda la scheda curata da R. Sani, in DBE, cit., p. 515.

2. *Lo sviluppo della stampa associativa durante gli anni della Sinistra Storica (1876-1898)*

2.1. *Il primo incremento dei bollettini associativi negli anni Ottanta*

È noto che nel quadro dello scenario politico che vide la Sinistra storica al potere si portò a compimento la riforma elettorale nel 1882, un evento che coinvolse anche la categoria magistrale che per la prima volta ebbe modo di sperimentare l'accesso al voto. Il provvedimento era destinato a sancire un importante momento di svolta per la crescita del fenomeno associativo e della identità professionale, nonché del carattere più rivendicativo e politico del movimento magistrale; ma pure del suo assetto organizzativo in senso nazionale più che locale. In questa fase di nuovo protagonismo magistrale, risultò sempre più significativo il ruolo della stampa scolastica. Proprio a partire dagli anni a cavallo tra la fine del decennio e l'inizio degli anni Ottanta dell'Ottocento, infatti, si diffusero in maniera più consistente i periodici associativi, spesso pubblicati nella forma del bollettino, come nuove voci ed organi di società pedagogiche e magistrali. La maggior parte di essi, il 20,4%, comparve dopo il 1880. Il maggiore incremento dei periodici è associato a quello dei sodalizi distribuiti in maniera disomogenea sul territorio nazionale. Nel corso del periodo compreso tra la seconda metà degli anni Settanta e il 1898 videro, infatti, la comparsa 64 nuove società magistrali, 31 delle quali nelle aree settentrionali del paese, 17 in quelle centrali e 16 in quelle meridionali. Come si è cercato di dimostrare in altra sede, il fenomeno iniziò ad assumere una estensione maggiore, nel corso del decennio degli anni Ottanta. È durante questo periodo che videro la luce 51 nuovi sodalizi⁴⁸, quasi tutti dotati del proprio organo di stampa. I 48 periodici organi delle associazioni pubblicati ammontano al 20% del numero complessivo delle pubblicazioni scolastiche prodotte nel periodo⁴⁹. Di essi, 32 furono emanazione di sodalizi collocati in comuni o province dell'Italia settentrionale; 9 quelli espressione di comuni o province dell'Italia centrale e 6 di associazioni collocate nei comuni o province dell'Italia meridionale. Il ruolo giocato dalla stampa professionale nella costituzione del movimento associativo fu fondamentale poiché continuò a favorire la rottura dell'isolamento tradizionale, sia geografico sia sociologico, dei maestri, e la trasformazione della mentalità dominante e rese note le esigenze della vita professionale e le lotte quotidiane degli insegnanti. Essa contribuì

⁴⁸ Il dato, tuttavia, sul numero delle associazioni sembra essere sottostimato. Come indicato in altro studio alcuni interventi sulle pagine della stampa periodica, infatti, segnalano per la metà degli anni Ottanta, la presenza di un numero di sodalizi compreso tra le duecento e le trecento unità Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization, (1861-1900)*, cit., p. 728.

⁴⁹ G. Chiosso, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992.

alla diffusione dell'informazione legislativa e regolamentare necessaria alla conduzione dell'interesse collettivo di gruppo ed espone la condizione concreta della professione formando, in seno al corpo insegnante, un'opinione pubblica. I periodici dell'associazionismo magistrale sorto negli anni Ottanta continuano tuttavia a mantenere caratteristiche disomogenee in relazione alle distinte realtà dei sodalizi dei quali erano espressione, al loro dinamismo e a quello dei promotori. Un ruolo specifico ebbero soprattutto i direttori dei giornali professionali quali portavoce dei problemi e delle domande della categoria nei confronti delle amministrazioni locali e dello stato⁵⁰. Questo periodo continua a veder convivere periodici che intendono sostenere associazioni che coltivavano sia interessi culturali sia forme di tutela mutualistico assistenziale con sodalizi che maturano posizioni più avanzate. Anche nell'orientamento pedagogico e didattico mantengono orientamenti diversificati tra quei giornali che, in misura minore, continuano a perseguire modelli pedagogici espressione dello spiritualismo cattolico e altri che, invece, sono più impegnati nella diffusione dei principi di matrice razionalista-scientifica o positivista.

Tra le esperienze più significative, molte sono quelle collocate nell'area settentrionale del paese. Da un lato si registra il consolidamento di esperienze editoriali maturate nel decennio precedente. Lungo questo versante ritroviamo nel capoluogo piemontese l'organo della *Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti di Torino* che nel 1882 cambia il titolo in «L'amico dei maestri» diventando un foglio di collegamento e rendiconto tra i soci ma anche un importante punto di riferimento. Il periodico, infatti, cerca di contrastare le tendenze educative positiviste e dare continuità alla diffusione dei principi pedagogici e didattici improntati alla tradizione spiritualista risorgimentale ormai in declino, continuando ad invocare il principio della libertà di insegnamento e la responsabilità educativa della famiglia, contestualmente alle rivendicazioni di un miglioramento delle condizioni delle scuole e della categoria insegnante. Particolarmente accesa la campagna contro la laicizzazione della scuola avanzata da diversi settori anche dell'associazionismo dei maestri e delle maestre⁵¹. Contestualmente troviamo altri giornali pubblicati nel decennio, che costituiscono la voce di un associazionismo che riflette sì, ancora, la natura prettamente locale ma, al tempo stesso, anche i mutamenti nelle forme di sociabilità degli insegnanti che presentano tendenze aggregative a livello provinciale o regionale o in funzione elettorale o sezioni di organismi federati. Ne sono testimonianza i periodici lombardi come «Il Vessillo dell'educatore» dell'*Associazione di mutua assistenza fra gli insegnanti della provincia di Cremona*, la «Rivista scolastica mantovana», il «Bollettino

⁵⁰ G. Chiosso, *Giornali e giornalisti per la scuola nel secondo Ottocento*, in Id., *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., pp. 7-44.

⁵¹ Sul periodico si veda la scheda curata da Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 44.

dell'Associazione pedagogica fra gli insegnanti elementari della provincia di Brescia» e il successivo «L'Eco della Società pedagogica provinciale di Brescia», «La Brianza scolastica» del *Comitato di Monza dell'Associazione nazionale fra gli insegnanti primari*, «La scuola» del *Comitato varesino dell'Associazione nazionale fra gli insegnanti primari*. Nel contesto piemontese i giornali il «Collaboratore della scuola» organo della *Federazione fra le Società magistrali delle province subalpine* con sede a Torino, che poi ospitò anche gli atti della Associazione nazionale, o i periodici sorti nel dinamico contesto cuneese come «La Speranza», dell'Associazione fra gl'insegnanti primari del *III collegio elettorale di Cuneo*, «La Lega degli insegnanti elementari» della provincia di Cuneo, «Il Messaggiere degli insegnanti elementari» del circondario di Saluzzo, «L'Osservatore scolastico» della *Lega tra i maestri delle Valli della Stura*, «Concordia» della *Società pedagogica novarese* poi *Società pedagogiche confederate di Novara e Biella*. In quello Veneto «Il Didascalico», organo delle *Associazione magistrali Valsugana, Perginese, Fiemme, Fassa, Val Lagarina e laterali*, «La Palestra pedagogica» poi «Bollettino ufficiale della Società fra gli insegnanti primari del mandamento di Pordenone», o il «Bollettino ufficiale della Società educativa cadorina». Nel contesto emiliano romagnolo «La Scienza dell'educazione» organo della *Società magistrale di Modena* a Bologna, «La Previdenza» dell'*Unione fra gli insegnanti primari residenti in Reggio Emilia*, o il «Bollettino della Società 'Filippo Marinelli' tra gli insegnanti della provincia di Forlì»⁵².

Tra le esperienze più significative, e tra le poche studiate, bisogna menzionare quella relativa ai periodici legati all'associazionismo magistrale bresciano e, in particolare, a quelli che furono espressione della *Società pedagogica bresciana*. Il sodalizio lombardo nacque nel 1881. L'associazione bresciana, che nasce nel 1881, ha un carattere prettamente locale ma con caratteristiche di particolare originalità alle quali il bollettino dà voce: l'estensione provinciale riflesso di quella scolastica – testimoniata dai 390 maestri soci iscritti –, la partecipazione costante di figure che hanno partecipato anche ad altre attività pubblicistiche come Carlo Tegon, Giuseppe Alberto Losio, Luigi Bonardi, l'attenzione fondamentale prestata al tema della istruzione popolare. Brescia aveva visto sorgere un periodico all'inizio degli anni Ottanta, «La Vedetta lombarda», che si era posto l'intento di far sorgere una società di mutuo soccorso non appena avesse raggiunto il numero adeguato di iscritti, cosa che accadde nel 1881. A tal fine pubblicava un supplemento che a partire dal 1882 acquistò una veste autonoma assumendo il titolo de «L'Eco della Società pedagogica provinciale di Brescia» (1882-1883) che costituisce uno dei tasselli della lunga esperienza del sodalizio bresciano che nel 1885 vede la comparsa del «Bollettino dell'Associazione pedagogica fra gl'insegnanti elementari della città e provincia di Brescia» per essere poi seguito nel 1892 dal «Bollettino della Società

⁵² Per i periodici citati si vedano le schede contenute in *ibid.*

pedagogica bresciana»⁵³. Nel caso del periodico bresciano la riflessione suscitata dalle suggestioni della diffusione del metodo intuitivo sui contenuti e i metodi di insegnamento non fu associata, nel corso degli anni Ottanta, alla promozione delle teorie positiviste, quanto piuttosto dalla difesa degli orientamenti liberali coniugati agli ideali risorgimentali Dio, Patria e Famiglia. Costante fu invece l'attenzione alle condizioni di disagio della categoria magistrale ed alla conseguente necessità di aggregare le forze in forme organizzative compatte. Di qui il riferimento al modello di organizzazione provinciale e l'appoggio ai tentativi di costituzione di un organismo nazionale⁵⁴.

Meno numerose le iniziative editoriali sorte nelle province dell'Italia centrale che diedero voce al movimento associativo locale dal peso diverso come «L'Insegnante elementare italiano», periodico del *Circolo magistrale di Firenze*, affiancato da un altro periodico espressione di un sodalizio specificamente femminile chiamato *Società di donne italiane*: «La Nuova maestra elementare italiana» di Firenze⁵⁵. Tali periodici si muovevano nell'alveo del tradizionale moderatismo toscano⁵⁶. Questi periodici iniziarono anche ad avere ambizioni più ampie come nel caso della rivista marchigiana «La Scuola elementare marchigiana» organo della *Società magistrale del circondario di Fermo* che poi si trasformò in *Associazione fra i maestri elementari delle Marche*⁵⁷. Ma tra i giornali scolastici che contribuirono a livello locale a sostenere la nascita del fenomeno associativo meno ancorato alle dimensioni esclusivamente municipali, è possibile ricordare anche quelle promosse in Abruzzo dal maestro Ignazio Cerasoli⁵⁸ che nel 1881 fondò «Il Gran Sasso d'Italia». L'insegnante e direttore didattico di Popoli si propose anche il progetto di realizzare una *Lega degli insegnanti in Abruzzo* che avrebbe dovuto collegarsi alla *Associazione nazionale dei maestri d'Italia* sulla quale si tornerà nelle pagine seguenti. Il periodico insieme alle questioni relative al miglioramento delle condizioni economiche e sociali degli insegnanti ebbe occasione di toccare problematiche come quelle del rapporto tra il mondo scolastico e quello del lavoro, della diffusione delle scuole rurali e festive per contrastare l'analfabetismo, ma anche di promuovere una certa sensibilità sulle questioni sociali più rilevanti per l'Abruzzo di quel decennio, tra cui il fenomeno dell'emigrazione. Il progetto del primo giornale politico scolastico abruzzese si tradusse in realtà quando

⁵³ L. Bonan e R. Bonan, *I Bollettini della Società pedagogica bresciana*, in Chiosso, *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., pp. 311-328.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 318.

⁵⁵ Sul periodico di breve durata si veda la scheda curata da A. Gaudio in Chiosso, *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., p. 454.

⁵⁶ Sulla tradizione del moderatismo toscano si veda A. Gaudio, «La famiglia e la scuola» e la tradizione moderata fiorentina, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 67-92.

⁵⁷ Per quanto riguarda il periodico marchigiano si veda la scheda redatta da A. Gaudio in Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 607-608.

⁵⁸ Sulla figura di Cerasoli si veda il profilo curato da L. Puglielli in DBE, cit., p. 323.

proprio nel 1881 venne fondata la *Società educativa Marruccino-Frentana* il cui statuto, oltre a indicare tra le finalità il compito di migliorare la condizione morale e materiale degli insegnanti, prevedeva quella di «cooperare al progresso educativo della provincia»⁵⁹. Il sodalizio si dotò di un organo il «Bollettino della Società educativa Marruccino-frentana» che nelle sue pagine intendeva porsi al servizio della categoria magistrale raccogliendo e diffondendo le notizie secondo speciali rubriche, presentando e discutendo progetti di legge presentati in parlamento. Tra le questioni riprese più frequentemente, c'erano le denunce contro i municipi responsabili di ritardi nella corresponsione degli stipendi e altre forme di abuso nei confronti di una classe, quella dei maestri e delle maestre, ancora poco tutelate giuridicamente. La difesa della categoria era fondata sulla rivendicazione di una professionalità crescente, acquisita attraverso le scuole normali e la perizia didattica⁶⁰. Il bollettino, rispetto al precedente periodico fondato da Cerasoli, dimostrò, lungo i dodici anni di esistenza, una straordinaria capacità di adeguarsi alla cultura del suo tempo. La rivista, infatti, non solo dibatteva delle questioni più rilevanti dal punto di vista politico scolastico, ma lungo il decennio Ottanta si accostava agli orientamenti e ai metodi suggeriti dal positivismo pedagogico e didattico, arricchendo le sue pagine di considerazioni critiche sull'uso dei libri di testo, sulle strategie d'insegnamento, sui contenuti del sapere scolastico fino a propugnare l'introduzione della educazione fisica come base dell'igiene del corpo e a promuovere intorno a queste tematiche iniziative di aggiornamento per gli insegnanti. Ma insieme al contesto abruzzese anche quello molisano sembrò dare segnali di significativa mobilitazione di fronte a una realtà che nonostante gli sforzi compiuti nei venticinque anni precedenti, sembrava segnata ancora da profondi tratti di arretratezza come segnalava l'ispettore scolastico Felice Campanile in una relazione sulla condizione del circondario di Campobasso nel 1886. E per il quale l'aspetto più preoccupante era costituito dagli abusi perpetrati dalle amministrazioni municipali del circondario, come il pagamento con notevole ritardo degli stipendi. Gli insegnanti, per non entrare in conflitto con i sindaci e le autorità politiche locali tacevano gli abusi e si accontentavano di «vivere a frusto a frusto con grande scapito del loro decoro e della dignità dellascuola!»⁶¹.

All'interno di questo contesto, maturarono le condizioni per lo sviluppo del periodico scolastico che svolse la funzione di traino per quello associativo fra gli insegnanti in Molise. Uno dei primi periodici destinati alla realtà degli

⁵⁹ Cfr. L. Gorgoni Lanzetta, *Il Bollettino della Società Educativa Marruccino-Frentana di Chieti*, in G. Chiosso, *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 299; si vedano anche pp. 292-311.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 292-311; si veda della stessa L. Gorgoni Lanzetta la scheda specifica sul bollettino in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 160-161.

⁶¹ Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, *Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1886-87 per l'ispettore scolastico Felice Campanile*, in ACS, MPI, DGIPP, *Div. Primaria e normale 1860- 1856*, b. 271 bis, fasc. *Campobasso*.

insegnanti primari del Molise, «L'Educatore del Molise», fu l'organo della neonata *Associazione degli'insegnanti primari della Provincia*⁶². Fondato da Francesco Paolo Matticoli, maestro di Isernia⁶³, tale periodico ebbe lo scopo di favorire la diffusione dei principi della didattica intuitiva, e per due anni costituì l'unico strumento di formazione professionale specifico per gli insegnanti elementari molisani e punto di riferimento per l'Associazione. Il periodico, grazie anche alla stretta collaborazione di alcune importanti figure dirigenziali della amministrazione scolastica molisana, come il provveditore Francesco Antonio Marinelli⁶⁴ e l'ispettore Alfonso Mormile, fece da traino per la nascita della locale associazione; il periodico, infatti, si adoperò non solo per la diffusione della versione provvisoria dello statuto e del regolamento, ma anche per alimentare tra i soci il dibattito che avrebbe portato alla stesura definitiva del provvedimento con cui si sanciva la finalità del sodalizio come organismo che «si propone[va] il benessere materiale e morale dei soci e il progressivo miglioramento dell'educazione popolare»⁶⁵ e che sarebbe avvenuta nel settembre dello stesso anno⁶⁶, quando, in una delle sale della Prefettura, si riunirono il presidente generale, Marinelli, i tre vice presidenti, Donnarumma, Mormile e Piccinino, e i 30 presidenti mandamentali⁶⁷. Il periodico poteva, così, contare sulla lettura di una importante rappresentatività della categoria nei due circondari di Campobasso ed Isernia: i soci arrivarono ad essere 398, una quantità significativa tenuto conto del numero dei maestri e delle maestre presenti nell'area⁶⁸.

Spostando l'attenzione verso il meridione incontriamo una presenza più frammentata e forse meno rappresentativa dei più generali interessi della categoria magistrale. Napoli all'inizio degli anni Ottanta, dopo la fine della esperienza della *Società degli'insegnanti* e dell'«Amico delle scuole popolari», non sembra ancora costituire un luogo di particolare dinamismo per gli insegnanti elementari. Bisogna aspettare il 1886 per vedere la nascita del «Bollettino» del *Circolo degli insegnanti*. L'organo mirava ad essere uno strumento di collegamento dei soci del sodalizio che esprimeva un orientamento

⁶² Sul sodalizio molisano si rinvia a V. Miceli, *Associazionismo degli insegnanti e bollettini magistrali nel secondo Ottocento. Una ricerca in corso in Molise*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, t. I, pp. 389-403.

⁶³ Cfr. la scheda curata da A. Barausse e A. Carli in DBE, cit., p. 137.

⁶⁴ Sulla figura di F.A. Marinelli si rinvia alla scheda curata da V. Miceli in DBE e al volume della stessa autrice *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2013.

⁶⁵ *Associazione degli'insegnanti primari della Provincia*, «Educatore del Molise», vol. II, n. 8, 1887, p. 1.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 1-5.

⁶⁷ *Associazione fra gl'insegnanti primari della Provincia di Campobasso*, «Educatore del Molise», vol. I, 1887, pp. 4-10.

⁶⁸ Cfr. *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1878, pp. 57 e 70.

liberal moderato. Il Circolo promosse la costituzione di una *Società di mutuo soccorso* e la creazione di un' *Associazione elettorale permanente* con l'intento di incrementare il peso elettorale degli insegnanti, fino ad arrivare a proporre proprie candidature per le elezioni parlamentari del 1886. Pur manifestando interesse per le innovazioni introdotte nel campo della pedagogia scientifica, il periodico volle dare continuità, sul piano rivendicativo, alla radicata tradizione presente nel napoletano del libero insegnamento⁶⁹. Il bollettino mutò titolo nello stesso 1886 divenendo «L'educazione» le cui pubblicazioni arrivarono fino alla fine del decennio⁷⁰. In questo periodo il giornale assunse posizioni favorevoli alla avocazione della scuola elementare allo stato. Le iniziative editoriali associate al movimentismo degli insegnanti trovarono radicamento anche in altri contesti delle province campane. In primo luogo ad Avellino, dove, a partire dal 1882 iniziò le sue pubblicazioni «La Vespa». Si trattò di una esperienza di breve durata attraverso la quale gli insegnanti che appartenevano alla *Associazione di mutuo soccorso degli insegnanti elementari della provincia* sostenitrice delle tesi vicine al radicalismo democratico, tra cui la totale laicizzazione delle scuole e della avocazione allo stato della sua gestione⁷¹.

Tra i nuovi periodici, ci furono quelli siciliani come «Il Corriere delle scuole» o «La scuola nuova». Il primo giornale, che vide la sua comparsa nel 1881, con l'obiettivo di contrastare l'egemonia piemontese e toscana, e porre in rilievo le esigenze specifiche locali nell'ambito della educazione ed istruzione popolare, aveva una periodicità mensile. Anche questa rivista fu caratterizzata da una articolazione multipla che prevedeva una sezione dedicata ai temi di politica scolastica, una sezione didattica, la rassegna bibliografica, il notiziario. Il periodico, attraverso il suo direttore Salvatore Ciancio, sollecitò la costituzione a Palermo della *Lega degli educatori siciliani* al fine di vedere migliorate le condizioni dei maestri elementari di quella regione. Connotata da un orientamento in campo politico scolastico favorevole alla laicizzazione della scuola, priva dell'insegnamento religioso, in capo pedagogico e didattico auspicò il rinnovamento delle pratiche alla luce dei nuovi risultati resi disponibili dalla pedagogia positivista. Un terreno intorno al quale il direttore cercò di sollecitare un cambiamento nelle pratiche didattiche, fu quello relativo ai libri di testo⁷². Anche «La scuola nuova», attraverso la direzione di Gabriele Gabrielli, fu espressione di quel rinnovamento in campo soprattutto didattico, che intendeva far tesoro delle spinte di cambiamento che giungevano dalla moderna pedagogia scientifica; ma soprattutto fu motore per i maestri ad aggregarsi in un sodalizio a base più apia di quella semplicemente locale, tanto che nel 1882

⁶⁹ Si veda la scheda curata da R. Sani in G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 118.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 272.

⁷¹ Cfr. la scheda curata da R. Sani in *ibid.*, pp. 718-719.

⁷² Sul periodico «Il Corriere delle scuole» si veda la scheda in *ibid.*, pp. 212-213.

accompagnò e pubblicò gli atti costitutivi della *Lega degli educatori siciliani*, tra cui lo statuto e i verbali delle prime assemblee⁷³.

2.2 I periodici e la nascita della Associazione nazionale fra gl'insegnanti primari

Proprio a cavallo tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta sembrarono maturare le condizioni affinché il fenomeno associativo uscisse dalle sue dimensioni prettamente locali, comunali, provinciali o regionali che fossero, per abbracciare una prospettiva marcatamente nazionale. Furono proprio i periodici a veicolare la nuova possibile prospettiva e a generare dinamiche e promuovere dibattiti fondamentali per comprendere gli sviluppi del fenomeno associativo degli insegnanti elementari e la dialettica interna all'articolato mondo associativo dei maestri e delle maestre.

Diversi furono gli organi dell'associazionismo dal respiro nazionale nel corso della sua instabile esistenza. Inizialmente il proposito di dare una base nazionale all'organizzazione dei maestri, emerse da un gruppo di insegnanti delle scuole di Roma alcuni dei quali raccolti intorno al periodico «La Luce»⁷⁴. Il periodico, voce del giornalismo scolastico e del dinamismo associativo degli insegnanti elementari della capitale, lanciò nel 1879 la promozione dell'*Associazione Nazionale fra gl'insegnanti primari*⁷⁵, diffondendo largamente i progetti statutari elaborati dagli insegnanti di Roma, tra i quali Natale Inverardi, Francesco Tiscornia, Angelo Pavesi, Getulio Rossi, Gregorio Pirani, Francesco Rotati, Domenico Beisso⁷⁶. Costante fu l'informazione del giornale sullo sviluppo iniziale delle adesioni che giunse a raccogliere qualche migliaio di aderenti, con ramificazioni che si estesero anche al Nord ed al Sud del Paese. Il periodico si attivò per sostenere l'adesione delle società circondariali e mandamentali che nel frattempo erano sorte⁷⁷, e pubblicizzò lo svolgimento del I Congresso

⁷³ Si veda la scheda curata da P. Fiorentini in *ibid.*, p. 647.

⁷⁴ Cfr. *Associazione degli Insegnanti elementari italiani per gli Interessi dell'istruzione popolare e Svegliamoci* «La Luce», vol. II, n. 2, 14 febbraio 1879, pp. 1-2. Sul periodico, di difficile reperibilità, si veda la scheda curata da R. Sani in Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 408-409.

⁷⁵ Le linee statutarie generali e il programma dell'associazione furono riassunti in un opuscolo edito a Roma nel 1883 dallo Stabilimento tipografico italiano L. Perelli. Gli atti fondativi del sodalizio, sono riportati in *Lo Statuto e il Regolamento dell'Associazione Nazionale fra gl'insegnanti primari*, «L'Eco», vol. I, n. 1, 1 luglio 1881, pp. 4-15. Cfr. anche D. Beisso, L. Farinelli, *A ciascuno il suo. Cronistoria dell'azione magistrale dal 1869 al 1892*, Roma, 1912, p. 38.

⁷⁶ Sulle figure dei promotori si rinvia alle indicazioni contenute in A. Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization (1861-1900)*, «History of education and children's literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 736-739.

⁷⁷ Ad esempio guidati dal maestro abruzzese Achille Santilli, allora in servizio presso le scuole

dei maestri, che registrò la presenza e l'intervento dei ministri della Istruzione Pubblica e dell'Industria e Commercio e che si svolse proprio nella capitale nel settembre del 1880, contemporaneamente a quello pedagogico⁷⁸.

Ma nel corso del 1881 frizioni fra il redattore capo del periodico e il direttore de «La Luce» da una parte, e il consiglio direttivo dell'associazione dall'altra, determinò una grave rottura, tanto da indurre il consiglio direttivo dell'associazione a sollecitare la pubblicazione di una autonoma voce dell'associazione⁷⁹. Nel maggio del 1881 il Consiglio Direttivo dell'*Associazione Nazionale* deliberò la pubblicazione dell'«Eco», affidandone la direzione al maestro Angelo Pavesi, per sostenere la circolazione delle proposte e delle iniziative avviate dal sodalizio e garantire un collegamento stabile tra i soci. Ma il nuovo organo «L'Eco», non ebbe vita facile, tanto che non si hanno notizie precise sulla durata del giornale. Dall'unico esemplare recuperato si intuisce la volontà del giornale di far conoscere e diffondere l'associazione: la pubblicazione dello statuto, del regolamento e degli atti dell'associazione sono esemplificativi del progetto del periodico di supporto al consolidamento dell'esperienza associativa; così come le pagine del giornale rilevano la presenza di un approccio orientato a coniugare la volontà di accompagnare le riforme sul piano ordinamentale della scuola con quelle del miglioramento delle condizioni economiche degli insegnanti⁸⁰. Ma già nel corso di quello stesso anno 1881, il consiglio direttivo deliberò di chiedere a 21 periodici scolastici la pubblicazione integrale degli atti: 5 in Piemonte, 1 in Liguria, 2 in Lombardia, 1 in Emilia, 1 nelle Marche, 3 nella Toscana, 2 a Roma, 1 in Abruzzo, 1 in Puglia, 1 in Terra di Lavoro, 1 a Napoli, 2 in Sicilia. I periodici che offrirono la loro disponibilità incondizionata alla pubblicazione degli atti furono: «La Collaboratrice della Maestra» e «L'Osservatore scolastico» di Torino, «L'istruzione» di Modena, «La Nuova Maestra Elementare» di Firenze, «La Vedetta dell'Arno», di Arezzo, «La Scuola elementare» di Roma, «La Scuola popolare» di Caserta, «La Lega degli Educatori» di Foggia, «Il Corriere delle Scuole» di Piazza Armerina e «La Rivista Italiana» di Palermo e «La scuola nuova»⁸¹. La accelerazione

comunali di Frosinone, destinato ad avere un ruolo di primo piano nel movimento magistrale, gli insegnanti laziali radunati per le conferenze di ginnastica, diramarono una nota con la quale invitavano i maestri e le maestre ad aderire al nuovo sodalizio. Cfr. il Supplemento a «La Luce», n. 18, 2-4 settembre 1879, p. 1. Sulla figura di Santilli si rinvia alla scheda n. 2000 pubblicata sul DBE, cit., pp. 470-471. Si vedano pure gli articoli *Associazione degli Insegnanti elementari italiani per gli Interessi dell'istruzione popolare e Svegliamoci*, «La Luce», vol. II, n. 2, 14 febbraio 1879, pp. 2-3.

⁷⁸ *Atti preliminari dell'11 Congresso pedagogico italiano e della 6 Esposizione didattica che avranno luogo in Roma nel 1880 pubblicati per cura del comitato promotore*, Roma, Armanni, 1880.

⁷⁹ *Adunanza del 14 giugno. Franca risposta al Redattore Capo della Luce*, «L'Eco», vol. I, n. 1, 1 luglio 1881, pp. 17-20.

⁸⁰ Su «L'Eco dell'Associazione Nazionale fra gl'Insegnanti primari» si veda la scheda curata da R. Sani in Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 244.

⁸¹ La delibera del 18 maggio 1881 in *Rivista della stampa*, «L'Eco», vol. I, n. 1, 1 luglio 1881, pp. 22-23.

di questo processo fu legata all'uscita di un nuovo periodico nella capitale destinato ad avere una larga eco tra il mondo associativo. Nel 1881 iniziava le sue pubblicazioni il periodico «Il Nuovo Educatore» diretto da G. Veniali che riprendeva la titolazione del giornale fondato a Mantova dal padre Francesco ma con un respiro sempre più nazionale. Il foglio romano intendeva contribuire al rinnovamento della cultura magistrale attraverso la diffusione dei principi pedagogici e didattici del positivismo introdotto da Siciliani, De Dominicis e Gabelli e, oltre a sostenere le riforme scolastiche in senso avocazionista, appoggiò costantemente le rivendicazioni di categoria per gli aumenti di stipendio, lo stato giuridico degli insegnanti, un sistema previdenziale più soddisfacente. E fu proprio al fine di sostenere tali prospettive di cambiamento che il periodico auspicò una forte accelerazione del processo unitario e federativo tra le associazioni insegnanti⁸². Uno spoglio attento dei periodici dell'epoca consentirebbe di ricostruire con ricchezza di particolari i dibattiti che accompagnarono i primi sviluppi dell'associazione. Non mancarono dibattiti intensi come quello generato dall'intervento pubblicato sulle pagine della «Rivista minima di pedagogia e didattica», dove si formularono le proposte di una Lega nazionale formata da associazioni provinciali, di un organismo inteso non come associazione bensì come federazione o consociazione, da organi costituiti da assemblea di rappresentanti più che da comizi generali di soci, dalla elaborazione di uno statuto sulla base di un'assemblea costituente. Il timore sostanziale era che «Roma e provincia possano manipolare a piacimento»⁸³.

Il rapporto con la stampa periodica fu portato al centro della discussione in due congressi, prima a Napoli nel 1882 e poi a Roma nel 1883. Se nel 1882 fu posta la necessità di disporre di un periodico che potesse essere «l'organo di tutte le associazioni degli insegnanti italiani» in quello svoltosi l'anno seguente fu posto il tema su *Federazione della Stampa scolastica, e suo carattere per meglio raggiungere gli ideali della popolare educazione*. La questione fu, probabilmente, talmente delicata che il congresso emise un voto sospensivo⁸⁴. Come vedremo il coinvolgimento diretto della stampa periodica come organismo associativo, sarebbe stato ripreso all'inizio del decennio successivo.

⁸² Sul «Nuovo Educatore» si veda la scheda curata da R. Sani in Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 464-465.

⁸³ L'intervento pubblicato sulla «Rivista minima di pedagogia e didattica» fu riportato in *Rivista della stampa*, «L'Eco», vol. I, n. 1, 1 luglio 1881, p. 21.

⁸⁴ Beisso, Farinelli, *A ciascuno il suo*, cit., p. 53.

2.3. *Il dibattito sui periodici per una rappresentanza associativa nazionale*

Proprio a partire dalla metà degli anni Ottanta la dialettica tra i periodici magistrali si fece più intensa intorno alla questione dell'associazionismo degli insegnanti. Non furono solo i singoli bollettini organi dei sodalizi più vivaci ad essere coinvolti nel confronto. Se alcuni giornali si resero disponibili alla pubblicazione degli atti della *Associazione nazionale* («La Brianza scolastica» del Comitato di Monza dell'Associazione nazionale fra gli insegnanti primari, «La scuola» del Comitato varesino dell'Associazione nazionale fra gli insegnanti primari, il «Collaboratore della scuola», «La Lega degli insegnanti elementari» della provincia di Cuneo, «Bollettino della Società pedagogica bresciana»⁸⁵, «Il Corriere delle scuole» o «La scuola nuova»), altri ne sorsero proprio con l'intento di aggregare in maniera decisamente più ampia la capacità degli insegnanti di organizzare le proprie rivendicazioni. Tra questi periodici un ruolo particolarmente importante nello sviluppo del dibattito a livello nazionale fu ricoperto da «Il Nuovo educatore», «Il Risveglio educativo», «Il Collaboratore della scuola», «La Scuola nazionale». Paiono piuttosto significativi i dibattiti svoltisi negli anni Ottanta sulle pagine di questi periodici per alimentare soprattutto la migliore forma da perseguire per assicurare una strutturazione interna alla associazione nazionale. All'inizio del 1885 proprio dai giornali magistrali riprese slancio l'idea di una federazione. Sulla scia del processo federativo che aveva raccolto le società magistrali di Modena fu «Il Nuovo educatore» l'organo già diretto da Francesco Veniali, ed ora dal figlio Giacomo e dal maestro torinese Siro Corti, che sollecitò la costituzione di una organizzazione federale delle diverse associazioni magistrali; proposta intorno alla quale si sviluppò un serrato confronto fra gli insegnanti elementari sulle pagine de «Il Risveglio educativo», «Il Collaboratore della scuola», «La Scuola nazionale» e l'organo ufficiale dell'Associazione fra i maestri elementari d'Italia «L'Italia pedagogica»⁸⁶ che dai primi mesi del 1885, sino al 1892 fu l'organo

⁸⁵ Nel giugno 1885, in vista dello svolgimento del congresso nazionale di Torino della *Associazione nazionale dei maestri italiani*, il «Bollettino dell'Associazione pedagogica fra gl'insegnanti elementari della città e provincia di Brescia» diede larga diffusione al tentativo di costituzione della federazione delle società magistrali, discutendone all'interno dei propri organi. A. Comotti, *Resoconto della seduta del Comitato coi consoli mandamentali*, «Bollettino dell'Associazione pedagogica», vol. 1, n. 1, 28 giugno 1885, p. 4.

⁸⁶ L'intervento che aprì il confronto fu quello del mantovano E. Berni sulle pagine de «Il Nuovo Educatore» (da ora in poi NE) dal titolo *Federazione delle società pedagogiche e magistrali*, NE, vol. IV, n. 14, 17 gennaio 1885, pp. 209-211. Alcuni riferimenti si possono leggere in S.C., *Viribus unitis*, NE, vol. IV, n. 15, 24 gennaio 1885, pp. 225-226; G. Fanti, *La Confederazione delle nostre società pedagogiche*, NE, vol. IV, n. 16, 31 gennaio 1885, pp. 243-247; La Redazione, *Ancora della Federazione pedagogica generale in Italia*, NE, vol. IV, n. 17, 7 febbraio 1885, pp. 257-260; S. Corti, *La federazione nazionale e la stampa scolastica*, NE, vol. IV, n. 18, 14 febbraio 1885, pp. 273-274; La Redazione, *Ancora della Federazione pedagogica generale in Italia*, NE, vol. IV, n. 17, 7 febbraio 1885, pp. 257-258; *La federazione delle società fra gl'insegnanti*, «Italia Pedagogica» (da ora in poi IP), vol. I, n. 1, 1 febbraio 1885, pp. 2-4; Veritas, *La federazione delle società fra*

ufficiale dell'*Associazione nazionale fra gl'insegnanti primari italiani*⁸⁷. La rivista, che si definiva «eco dell'Associazione nazionale fra gl'insegnanti primari», proprietaria del giornale, aveva una periodicità trimestrale, ed era diretta da Natale Inverardi, che rivestiva anche il ruolo di presidente dell'associazione, e poteva contare sul contributo di tutti i componenti della giunta centrale del sodalizio: dal vicepresidente Angelo Pavesi, a Domenico Beisso, Getulio Rossi, Carlo De Laurentis, Francesco Rotati, Gregori Pirani. Il periodico pubblicò il programma sulla base del quale i promotori ritenevano sostenibile l'aggregazione delle diverse società magistrali. Era necessario che fosse «bene tracciata la via». Il giornale intendeva, in tal senso, esporre gli obiettivi del sodalizio indicati nel raggiungimento di un «razionale e scientifico indirizzo della scuola popolare», nell'introduzione del lavoro manuale nella scuola; il miglioramento intellettuale, morale ed economico del maestro elementare, offrendo i mezzi per acquisire una «più soda coltura» una migliore dignità professionale e una vita pensionistica più garantita. E gli interventi dei pubblicisti furono orientati a introdurre riflessioni sul tema delle misure da introdurre per il rafforzamento della obbligatorietà nelle scuole rurali, sulla introduzione dei maestri e delle maestre ai principi del lavoro manuale, sulla condizione giuridica ed economica degli insegnanti, sugli strumenti utili per l'insegnamento dell'agricoltura, sui principi legati alla pedagogia di matrice positivista. Ma accanto a tali obiettivi, il giornale ricordava anche il sostegno attraverso la promozione di conferenze tematiche sulla «applicazione dei migliori sistemi di coltivazione agraria ed i mezzi più acconci a far progredire le piccole industrie» ritenute indispensabili per assicurare lo sviluppo dell'agricoltura e delle industrie nazionali⁸⁸. Il periodico era strutturato in varie rubriche, sia di carattere politico che pedagogico e didattico: (*Scienze pedagogiche, Letteratura, Agricoltura e industria, Atti dell'Associazione, Note dolenti, Note liete, Bibliografia, Cronaca interna ed estera dell'Istruzione pubblica e privata, Varietà, Corrispondenza, Posta economica, Posti vacanti, La scuola pratica*) ed esprimeva l'intento della Giunta Centrale dell'Associazione di avere una periodicità settimanale e un progressivo ampliamento tanto nel numero di pagine quanto nelle tematiche da affrontare. Si trattava di una prospettiva per la quale il periodico faceva affidamento sulla cooperazione di tutti i comitati locali federati e sulla particolare collaborazione degli insegnanti romani⁸⁹.

Al fine di consolidare intorno al proprio progetto gli altri periodici e le altre associazioni magistrali, «L'Italia pedagogica» si impegnò nella pubblicazione del regolamento dell'Associazione nazionale⁹⁰ per suscitare intorno ad esso il

gl'insegnanti, IP, vol. I, n. 2, 10 febbraio 1885, pp. 14-15.

⁸⁷ Beisso, Farinelli, *A ciascuno il suo*, cit., p. 41.

⁸⁸ *Programma*, IP, vol. I, n. 1, 1 febbraio 1885, pp. 1-2.

⁸⁹ *Una necessaria raccomandazione*, IP, vol. I, n. 1, 18 febbraio 1885, pp. 4-5.

⁹⁰ *Regolamento dell'Associazione Nazionale fra gl'insegnanti primari*, IP, vol. I, n. 4, 1 marzo 1885, pp. 37-38; IP, vol. I, n. 5, 10 marzo 1885, pp. 48-50.

consenso in vista dell'appuntamento congressuale nazionale del sodalizio il cui svolgimento era stato previsto a Torino nel 1885, e per il quale fu costituito uno specifico comitato con il compito di elaborare uno schema di statuto per giungere al processo federativo. Ma il confronto che ne scaturì, ad esempio, mette in luce la scarsa disponibilità delle associazioni locali a perdere quote di "sovranità" a favore dell'organizzazione romana⁹¹. Al tempo stesso cercò di difendere i propri orientamenti intorno al modello organizzativo agognato.

Se la prospettiva di un associazionismo più battagliero e rivendicativo aveva spinto «Il Nuovo Educatore» a rilanciare l'esigenza di un organismo su basi nazionali il modello federativo suggerito dal periodico non sembrava collimare con quello propugnato e difeso dai vertici dell'Associazione nazionale fra gl'insegnanti primari che, attraverso le parole del suo presidente rilanciate dall'organo del sodalizio «L'Italia pedagogica», invitava a non sottovalutare motivazioni come quelle sotto riportate gli ostacoli che «presentemente si oppongono alla costituzione di una lega»:

V'è, conviene dirlo francamente, molta apatia. Si conosce che la nostra classe non pensa come poter sollevarsi; si perde in continue inutili querimonie; si lamenta, e con ragione, della lentezza che dimostrano Parlamento e Governo nel provvedere qualche cosa di buono e di veramente serio in suo vantaggio [...] Conviene però dire per somma disgrazia della nostra Classe, e lo diciamo con dispiacere, che in noi manca quello spirito di solidarietà, che a quest'ora avrebbe fruttato molti benefizi a noi e al Paese, e giovato, quel che non meno monta, a farci rispettare. Pur troppo si sente ancora il regionalismo⁹².

La ricerca di una caratterizzazione più marcatamente politica sembrava costituire una delle maggiori preoccupazioni dei responsabili dei periodici che cercarono di guidare il processo di ricostituzione federativa. Molti nel condividere il sostegno alla necessità di una configurazione nazionale dell'associazionismo magistrale esprimevano, però, la convinzione che fosse altrettanto necessario lavorare nella prospettiva di assicurare al movimento magistrale una guida politica anche se apartitica: lo scriveva Giulio Antonio Marcati il direttore del foglio milanese «Il Risveglio educativo», orientato a dar vita ad un vero e proprio «partito della scuola» la cui forza doveva far leva sulla rete associazionistica distribuita sul territorio nazionale⁹³. Analoga posizione era espressa dal periodico cremonese il «Vessillo dell'educatore» e dallo stesso presidente della Associazione nazionale Natale Inverardi sulle

⁹¹ Il presidente dell'Associazione, Natale Inverardi, elaborò un questionario che sottopose agli undici membri del comitato eletto dal congresso. Il punto della proposta che fu motivo di maggior discussione fu quello relativo al ruolo predominante attribuito all'Associazione Nazionale nel quadro del modello federativo. *La federazione delle società magistrali*, NE, vol. V, n. 7, 28 novembre 1885, pp. 98-100.

⁹² *La federazione delle società fra gl'insegnanti*, IP, vol. I, n. 1, 1 febbraio 1885, p. 3.

⁹³ Cfr. S. Chille', *Editoria e scuola a Milano. Il caso del "Risveglio Educativo"*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., pp. 51-66.

pagine de «Italia Pedagogica» che, però, attraverso Angelo Pavesi, non esitava a esprimere dissenso sulla ipotesi di connotare attraverso la scelta di un deputato su cui sembravano convergere gli orientamenti del «Risveglio educativo» e del «Nuovo educatore»⁹⁴. I periodici espressione del movimento associativo, dunque, esercitano un ruolo fondamentale nell'innescare le dinamiche che accompagnarono i tentativi di costituzione federativa delle realtà associative fra i maestri e le maestre; ma anche il confronto a volte aspro tra i leader locali dei sodalizi che ambivano a conquistare la guida dell'organismo o a rivendicare la paternità dell'idea federativa, e i motivi di dissidio che costituirono i limiti più rilevanti per condurre in porto i faticosi tentativi di aggregare su basi nazionali più larghe il movimento associativo degli insegnanti. L'analisi dei periodici è indispensabile per verificare in che modo, accanto alla funzione di promozione del fenomeno associativo in senso unitario e nazionale, contribuì a frenarne lo sviluppo.

Nei due anni successivi non mancarono interventi dei giornali scolastici volti a richiamare l'attenzione sulla necessità di rendere più vitale l'organizzazione nazionale dei maestri: nel corso del 1886, ad esempio, il «Bollettino della Società pedagogica bresciana» tornava ad appoggiare l'idea di una federazione nazionale e l'anno seguente esprimeva la convinzione che l'assetto federativo sarebbe stato più facile da raggiungere attraverso un'azione aggregativa dei maestri a livello regionale⁹⁵. Successivamente fu all'appuntamento congressuale di Bologna che ripartì il progetto di una confederazione delle società magistrali presenti sul territorio nazionale, che tuttavia non giunse in porto. La difficoltà per la realizzazione del progetto è testimoniata anche dai numeri: la rappresentanza delle associazioni magistrali nei congressi non superò il numero di 46 sodalizi.

2.4 Gli anni Novanta, un decennio di transizione tra fioritura di nuovi periodici e tentativi di rilancio dell'associazionismo su base nazionale

L'ultimo decennio del secolo vede fiorire ulteriori nuovi periodici come conseguenza del crescente dinamismo del fenomeno associativo. Tra il 1890 ed il 1895 sono 25 i nuovi periodici registrati nel repertorio di G. Chiosso che rappresentano la voce delle associazioni. Gli ultimi cinque anni del secolo registrano altri 14 titoli di periodici associativi. Sono 12 le realtà magistrali che nell'area settentrionale del paese arricchiscono la produzione di bollettini

⁹⁴ A. Pavesi, *Associazione o Federazione nazionale?*, IP, vol. I, n. 3, 20 febbraio 1885, pp. 25-28.

⁹⁵ Il periodico bresciano, così, sostenne la federazione magistrale lombarda, pubblicandone gli atti, e la *Società pedagogica di mutuo soccorso tra i maestri della città e della provincia di Brescia*. Cfr. L. e R. Bonan, *I Bollettini della Società pedagogica bresciana*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., p. 318.

e riviste organi di sodalizi, mentre 5 sono quelle del centro e 12 quelle del meridione.

Nell'area settentrionale del paese una serie di periodici, segnano l'avvio di una vivace stagione associativa in diversi contesti territoriali fino a quel momento esclusi. Nel circondario di Aosta la nascita dell'associazione magistrale valdostana fu accompagnata dalla pubblicazione del «Bollettino ufficiale dell'Associazione magistrale valdostana»⁹⁶. Ma è nell'area lombarda che registriamo notevoli fermenti. Nel circondario di Lecco attraverso la pubblicazione del «Bollettino della Società magistrale del circondario di Lecco», fondato nel 1890 che sarebbe, poi, stato seguito, l'anno successivo, da «La Palestra educativa», organo della rinnovata *Società di mutuo soccorso tra gli insegnanti di Lecco e circondario*. Un periodico, anch'esso, di breve durata che nel 1892 sarebbe già scomparso per lasciare il posto a «Il Lario scolastico», organo della *Società magistrale del circondario di Lecco* la cui esistenza si sarebbe protratta fino al 1895. Per dare continuità alle pubblicazioni associative nel 1896 sarebbe sorto «Il Monitore dei maestri e dei segretari comunali della provincia di Como»⁹⁷. La durata della rivista della *Società magistrale del circondario di Lecco* fu triennale. Nel 1899 il processo di integrazione dei sodalizi dei circondari di Como e Lecco avrebbe favorito la nascita del «Bollettino delle Società magistrali di Como e Lecco». Questi bollettini, pur essendo di breve durata, non si limitarono ad offrire indicazioni di carattere pedagogico-didattico agli insegnanti ma anche riflessioni sulle condizioni della istruzione pubblica a livello locale e considerazioni politico scolastiche come, ad esempio, quelle finalizzate a sostenere il movimento per ottenere il riconoscimento del ruolo di direttore didattico. Per il mondo associativo del circondario costituirono anche lo spazio per favorire la maturazione e l'organizzazione del consenso per una associazione di carattere nazionale. La loro tiratura non era insignificante, contando, il sodalizio, su un numero di circa 500 soci. Non mancarono iniziative di carattere originale come l'appoggio alla costituzione di una Banca magistrale cooperativa fra i maestri del circondario di Lecco al fine di «procacciare credito ai componenti della Società magistrale col mezzo della mutualità e del risparmio»⁹⁸.

Tra i periodici lombardi che manifestano maggior dinamismo all'inizio del decennio vediamo esperienze nuove come quelle orientate ad aggregare i maestri dell'area bergamasca. Il «Bollettino ufficiale della Società fra gli insegnanti elementari della provincia di Bergamo», sorta nella primavera del 1890, era nato per «mantenere fra i soci della Società di Mutuo Soccorso la necessaria coesione» con l'intento di generare un rafforzamento delle opportunità di socializzazione

⁹⁶ Cfr. la scheda curata da Chiosso in Id., *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 168.

⁹⁷ Sui vari periodici lariani cfr. le schede curate da A. Gaudio e dalla redazione in Chiosso, *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 161-162, 164-165, 385-386, 437-438, 479.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 386.

professionale tra i maestri e le maestre del territorio bergamasco⁹⁹. Si tratta di esperienze di breve durata che non reggono le tensioni all'interno del contesto magistrale locale. Una delle rare esperienze lombarde di maggiore durata è costituita dalla esperienza editoriale del bollettino della Società pedagogica bresciana. La rivista rappresenta il tassello di continuità con i periodici organi dell'associazione, che avevano visto la luce negli anni Ottanta. Nel 1892 il Bollettino mensile della Società pedagogica bresciana ridava slancio e ulteriore consolidamento alla esperienza associativa sorta nell'area orientale lombarda che arrivò a registrare, nel 1895, circa 600 soci. Se nel decennio precedente la figura di Carlo Tegon aveva contraddistinto, almeno fino al 1886, gli orientamenti pedagogici e didattici, in quello che chiudeva il secolo era soprattutto la figura di Pietro Pasquali, vicepresidente dell'associazione, ad alimentare i percorsi di arricchimento culturale del movimento associativo con rinvii più espliciti al rinnovamento di tipo positivistico, con riflessioni specifiche sul lavoro manuale, e con l'inaugurazione di una rubrica didattica fissa per gli insegnanti. Al tempo stesso il periodico, grazie alla presidenza di Massimo Bonardi, deputato alla Camera continuò a sostenere il progetto di un associazionismo capace di rappresentare gli interessi più ampi della categoria, in senso nazionale e di mirare alla ricerca di una rappresentanza politica in parlamento ma mantenendo fermo l'indirizzo politico neutrale. La società bresciana partecipò ai congressi della *Associazione nazionale dei maestri italiani* e, in occasione dell'incontro del 1895, si collocò su posizioni di politica scolastica favorevoli all'avocazione della scuola elementare allo stato, l'innalzamento dell'obbligo al 12 anno, l'istituzione di una scuola popolare complementare, l'approvazione di una legge per la regolamentazione del lavoro minorile, la laicizzazione della scuola, l'impulso nel curriculum scolastico ai contenuti di tipo scientifico, e a quelli di carattere storico per una formazione di tipo nazionale, la parità di stipendio tra maestre e maestri¹⁰⁰.

Toni più battaglieri si avvertono anche sul giornale «L'Educatore italiano» che, a partire dal 1894, proseguiva le pubblicazioni de «Il maestro e la scuola», espressione dell'associazionismo parmense¹⁰¹. Soprattutto dopo l'avvio della direzione di Giuseppe Soglia, futuro leader dei maestri dell'Unione magistrale nazionale, il periodico ospitava gli interventi di diversi maestri aderenti all'area socialista ma, soprattutto, il Bollettino dell'associazione magistrale parmense ricco delle rivendicazioni del giovanissimo partito socialista¹⁰². Il nuovo periodico ebbe però vita breve perché il maestro Soglia preferì fondarne uno

⁹⁹ Sul bollettino si veda la voce curata da L.R. Bonan in Chiosso (ed.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 169-170.

¹⁰⁰ Cfr. L. e R. Bonan, *I Bollettini della Società pedagogica bresciana*, in Chiosso, *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., pp. 311-328.

¹⁰¹ Cfr. la scheda curata da M. Gelati e G. Genovesi in Chiosso, *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 422-423.

¹⁰² Cfr. la scheda curata da M. Gelati e G. Genovesi in *ibid.*, pp. 264-265.

nuovo, «La Frusta pedagogica» capace di esprimere in forma più autonoma le istanze che il mondo magistrale socialista dell'area emiliana che gravitava intorno alla città di Parma intendeva sostenere. Il tentativo di orientare in senso socialista anche il mondo associativo parmense è testimoniato dalla pubblicazione che il giornale fece del supplemento sulle vicende del secondo congresso magistrale emiliano che si svolse nel maggio 1895¹⁰³.

Se nelle province centrali dell'Italia le crescenti istanze verso un ampliamento degli orizzonti della classe magistrale trovarono spazio sulle pagine dell'«Educatore abruzzese» pubblicato a partire dall'ottobre del 1893¹⁰⁴, in quelle meridionali le spinte verso l'aggregazione di categoria misero radici nelle esperienze editoriali dell'area campana e quella siciliana. Il fermento associativo fu all'origine della pubblicazione a Caserta de «Il movimento scolastico» organo della *Associazione dei maestri elementari di Terra del lavoro e province contermini* e dell'*Associazione magistrale campana Umberto I*. Simpatizzante per le posizioni politiche democratiche segnate da accenti anticlericali, il giornale si espresse in senso favorevole all'avocazione delle scuole elementari allo Stato, un processo ritenuto imprescindibile per assicurare il carattere della laicità e nazionale. Coerentemente con questi assunti il periodico chiese l'abolizione dell'insegnamento religioso di tipo catechistico. Abbandonando gli orientamenti piuttosto diffusi dai periodici soprattutto napoletani del decennio precedente, l'organo del sodalizio di Caserta manifestò una costante critica all'insegnamento privato e all'istruzione privata. Sul piano didattico sostenne l'introduzione del lavoro educativo nella scuola primaria e la necessità di rinnovare i programmi soprattutto quelli legati all'insegnamento della ginnastica educativa. Sul versante della didattica, poi, difese la opportunità di diffondere nelle scuole il «metodo oggettivo» e criticò la scarsa applicazione dei programmi varati da Boselli nel 1888¹⁰⁵. Anche «Il Movimento scolastico», all'indomani del congresso magistrale di Roma del settembre 1895, avrebbe dato ampia diffusione alle delibere assunte per perseguire il miglioramento delle condizioni economiche dei maestri e delle maestre¹⁰⁶.

A Napoli la maggiore vivacità del movimento associativo rispetto agli anni Ottanta favorì la nascita de «La Vedetta scolastica», prima, organo della *Associazione degli insegnanti napoletani* e della «Unione educativa» che poi prese il nome di «Unione magistrale» organo dell'*Unione magistrale di Napoli*, un nome che anticipava di qualche anno quello che sarebbe stato assunto dal movimento associativo dei maestri a livello nazionale all'inizio del Novecento¹⁰⁷.

¹⁰³ Cfr. la scheda curata da M. Gelati e G. Genovesi in *ibid.*, pp. 315-316.

¹⁰⁴ Sul nuovo periodico abruzzese si veda Gorgoni, Lanzetta, *Il Bollettino della Società Educativa Marruccino-Frentana di Chieti*, cit., pp. 305-308.

¹⁰⁵ Cfr. la scheda di R. Sani su «Il Movimento scolastico» in Chiosso, *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 441.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ A. Barausse, *L'Unione magistrale nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia,

«La Vedetta», che fu diretta da Giuseppe Toti, e che ebbe tra i suoi collaboratori figure importanti come Matteo Miraglia e Vincenzo Solimana, assecondava il movimento avocazionista «contro i comuni oscurantisti» ritenuti più dannosi «che i socialisti anarchici»; e la completa laicizzazione dei programmi delle scuole elementari. Analogamente al periodico casertano si fece paladino della pedagogia e della didattica di matrice positivista ma soprattutto di un sensibile miglioramento delle condizioni degli insegnanti per la cui difesa sostenne con forza l'esigenza di aggregazione degli insegnanti napoletani. In questa prospettiva il periodico si prese cura anche degli interessi degli insegnanti privati che nel napoletano, come si è già potuto riscontrare, continuava ad essere una realtà piuttosto diffusa. Ma proprio per aiutare la costruzione di un percorso aggregativo più ampio e rappresentativo, l'organo del sodalizio napoletano propugnò la costituzione di un Consorzio federativo fra gli insegnanti delle province meridionali e di una Federazione delle associazioni magistrali di mutuo soccorso. La vita del periodico fu breve perché già nel 1893 confluì nel foglio siciliano «L'Avvenire educativo»¹⁰⁸. Quasi contemporaneo alla «Vedetta» registriamo l'esistenza anche della «Lega fra gli insegnanti elementari» periodico mensile della omonima associazione che aveva sede a Castellammare di Stabia e che, a sua volta, espresse posizioni vicine agli ambienti radical-democratici orientati verso la rivendicazione di una completa laicizzazione dell'insegnamento primario, il passaggio delle scuole elementari allo stato e la critica alle scuole gestite dal clero e dai religiosi¹⁰⁹. Merita rilevare, nel contesto napoletano, anche la presenza di un periodico organo di una forma ulteriore di associazionismo insegnante. «L'Unione educativa», quindicinale uscito nel 1895, per sostenere l'*Unione magistrale di Napoli*, sezione della *Società cooperativa fra gl'insegnanti primari dell'Italia meridionale*, un'associazione costituita nel 1890 da un gruppo di maestri cattolici di Isernia per meglio tutelare gli interessi dei maestri e delle maestre. Il giornale diede ampio risalto alle iniziative condotte dal sodalizio e, in particolare, alla promozione di una *Banca dell'Unione magistrale* allo scopo di favorire il risparmio e fornire sussidi e prestiti a condizioni vantaggiose per gli insegnanti soci. Si tratta di una iniziativa particolarmente originale che ebbe un'analogia esperienza con quella della *Banca magistrale cooperativa fra gli insegnanti dell'Italia meridionale* sorta anch'essa nei primi anni Novanta e che si dotò di uno specifico «Bollettino». Accanto a tali iniziative il periodico napoletano sostenne la creazione di due scuole-convitto destinate ad impartire l'istruzione elementare e normale ai figli dei soci e una educazione informata «ai principi cattolici»¹¹⁰.

La Scuola, 2002.

¹⁰⁸ Cfr. la scheda curata da P. Fiorentini in Chiosso, *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., pp. 80-81.

¹⁰⁹ Cfr. la scheda curata da R. Sani in *ibid.*, p. 389.

¹¹⁰ Cfr. la scheda curata da R. Sani in *ibid.*, p. 707.

In Sicilia, invece, continua ad essere Palermo il polo più significativi nella pubblicazione di periodici associativi. Nel capoluogo siciliano all'inizio degli anni Novanta si registra la nascita de «La Palestra scolastica» a cui segue nel 1897 «l'Ideale educativo». Il primo, orientato a favorire la crescita delle conoscenze di tipo pedagogico-didattiche fra i maestri soci, è espressione della *Società fra gli insegnanti primari* di cui pubblicò gli atti nell'arco dei due anni di vita della pubblicazione che cessò, probabilmente, nel 1892. Ma il capoluogo siciliano fu anche sede di periodici espressione di sodalizi dagli orientamenti più moderati come fu il citato «Ideale educativo» diretto da F.P. Scaglione che curò la pubblicazione degli atti della *Società libera degli insegnanti* e che si esprime a favore dell'insegnamento religioso obbligatorio¹¹¹. Alla seconda metà degli anni Novanta si riferiscono, invece, le esperienze di altri periodici minori come «L'Annunziatore scolastico» organo della *Lega magistrale circondariale* di Caltagirone¹¹².

Molti di questi bollettini, come si è già potuto vedere, concorsero ad alimentare la necessità di un associazionismo che fosse fondato su base nazionale. La crescente importanza del ruolo della stampa periodica scolastica nel processo destinato a far maturare la prospettiva di una rappresentanza nazionale degli insegnanti elementari è testimoniata dalla costituzione di un Comitato ordinatore¹¹³ per indire lo svolgimento nel maggio dello stesso anno del primo congresso della nuova *Associazione della stampa scolastica nazionale*¹¹⁴ e da un vivace dibattito sulle pagine dei periodici¹¹⁵. I promotori di tale organismo furono proprio i direttori di quei giornali che con più forza sostenevano l'esigenza di aggregare i maestri e le maestre intorno a un sodalizio nazionale: tra questi Pietro Garue direttore del periodico romano di orientamento

¹¹¹ Cfr. *ibid.*, p. 352.

¹¹² Cfr. la scheda curata da P. Fiorentini in *ibid.*, p. 55.

¹¹³ Accanto a Getulio Rossi, il vicepresidente della Giunta centrale della Associazione nazionale fra gl'insegnanti, ne facevano parte Pietro Garue direttore de «L'Educazione nazionale», Giovanni Merighi direttore del «L'Avvenire dei maestri elementari italiani»; come consiglieri Giacomo Veniali, direttore de «Il Nuovo Educatore», Federico Di Donato, corrispondente romano de «Il Risveglio Educativo», Giulio Graziani direttore del «Corriere scolastico», Medarda Broglio consigliere della Giunta, Luigi Bellone consigliere e direttore del «Bollettino della Giunta» coadiuvati dal maestro romano Emilio Taramasso nella funzione di segretario, Giuseppe Pilotti corrispondente de «La Scuola nazionale», Olimpia Saccati direttrice del giornale «La missione della donna», Onorato Roux direttore de «Il Paradiso dei bambini», F.G. Valle corrispondente de «La Ginnastica», Eugenio Paolini pubblicista, Gregorio Pirani ed Emilio Taramasso come segretari. *Cronaca dell'istruzione. Associazione della stampa scolastica*, «L'Avvenire dei maestri elementari italiani» [da ora in poi AMEI], vol. IX, n. 10, 10-25 marzo 1890, p. 152.

¹¹⁴ La circolare diramata dal Comitato ordinatore in *Cronaca dell'istruzione. Congresso della stampa scolastica*, AMEI, vol. IX, n. 10, 10-25 marzo 1890, p. 152; *Cronaca dell'istruzione. Associazione della stampa educativa nazionale*, *ibid.*, pp. 213-214.

¹¹⁵ Echi del confronto si possono registrare sulle pagine dei periodici. Si veda, ad esempio, *Notizie scolastiche. Dall'Associazione della stampa scolastica nazionale*, AMEI, vol. X, n. 4, 20 novembre 1890, p. 32; *Associazione della Stampa Scolastica Nazionale*, AMEI, vol. X, n. 12, 10-20 febbraio 1891, p. 2.

radicale cavallottiano «L'Educazione nazionale», Giovanni Merighi direttore de «L'Avvenire dei maestri elementari italiani», Giacomo Veniali, direttore de «Il Nuovo Educatore», Marcati de «Il Risveglio Educativo», il direttore del «Corriere scolastico», quello de «La Scuola nazionale». L'iniziativa dei periodici scolastici favorì il ritorno di attenzione sul rilancio del ruolo e della funzione di una rappresentanza nazionale degli insegnanti elementari in occasione dello svolgimento del congresso nazionale di Bari nell'agosto del 1890 che tornò ad approvare il progetto di una federazione. Il maggior protagonismo della categoria magistrale della capitale trovò un supporto efficace da parte, soprattutto, del periodico «L'Avvenire dei maestri elementari» fondato e diretto da Giovanni Merighi, membro dell'Ufficio di Presidenza che nell'estate del 1892, sull'onda del dibattito suscitato dalle proposte di legge presentate dal nuovo ministro Martini sulla riforma della scuola elementare e su quella del Monte Pensioni, rilanciò l'ipotesi di un organismo nazionale fondato su un assetto federativo¹¹⁶ e redasse la circolare e la proposta di statuto che avrebbe dovuto costituire la base di discussione tra i sodalizi e i periodici e che fu ampiamente divulgato dal giornale scolastico¹¹⁷. I periodici espressione dell'associazionismo ripresero l'idea che ancora sembrava trovare forti resistenze e difficoltà per diverse ragioni. Da un lato i periodici rilevavano la scarsa capacità di mobilitazione delle società magistrali esistenti testimoniata dal basso numero di adesioni di sodalizi nel congresso nazionale di Bari del 1890; limiti che accentuavano le difficoltà di natura organizzativa, testimoniate dall'assenza di un "censimento" delle società magistrali esistenti unitamente alla difficoltà di far nascere in molti circondari, comuni e province comitati magistrali in assenza di società magistrali. Dall'altro i giornali scolastici più impegnati nel progetto mettevano in luce la presenza di una significativa conflittualità determinata dalle differenti prospettive che animavano i propugnatori di un soggetto nazionale in relazione alla natura della futura federazione o al ruolo da assegnare alla esistente Associazione nazionale fra gl'insegnanti elementari italiani. Le azioni del periodico diretto da Merighi furono oggetto di accese polemiche perché scaturivano dalla iniziativa di un gruppo di insegnanti romani che non si riconosceva più nella precedente esperienza della Associazione nazionale. La prospettiva di un organo federativo che fosse più autonomo dalle autorità ministeriali, che invece finanziavano con un sussidio l'Associazione nazionale, era di fatto concorrenziale con quella che animava i dirigenti dell'Associazione nazionale i quali attraverso la voce di altri periodici come «La Scuola nazionale», la «Vedetta Scolastica» o «Il Risveglio educativo», attraverso le penne di membri dirigenti del sodalizio concorrente, come F.A. Rho e G. Toti,

¹¹⁶ *Per la federazione delle società magistrali italiane*, AMEI, vol. XII, n. 25, 30 giugno 1892, p. 193.

¹¹⁷ *Alle Società magistrali italiane, ai maestri ed alle maestre delle Scuole primarie*, AMEI, vol. XII, n. 26, 20 luglio 1892, p. 201; *Progetto di Statuto per la Federazione Magistrale Italiana*, *ibid.*, p. 202.

contestarono la nuova iniziativa e l'appoggio de «L'Avvenire dei maestri italiani» al proposito federativo promosso dal Comitato romano di cui Merighi era componente¹¹⁸. Solo dopo l'accordo raggiunto tra l'*Associazione nazionale dei maestri italiani* e il *Comitato romano* costituito per il progetto federativo, con la decisione di affidare ad un esponente per parte il compito di redigere uno schema di statuto¹¹⁹, si arrivò alla costituzione della Federazione realizzata in occasione dello svolgimento del congresso di Genova durante il quale fu approvato un ordine del giorno che invitava i maestri a riprendere di nuovo la strada della federazione magistrale, e introduceva sperimentalmente per un anno lo statuto definitivo al quale aderirono 34 associazioni magistrali¹²⁰. «L'Avvenire dei maestri italiani», cercò di coordinare e stimolare le diverse espressioni dell'associazionismo al fine di mantenere alto il livello di attenzione dei sodalizi sulla necessità di dare continuità a quanto stabilito nel settembre del 1892. Il giornale diretto da Giovanni Merighi, infatti, per tutta la primavera del 1893 diede spazio alle voci di diversi organismi che promossero forme organizzative a livello provinciale o regionale e cercarono di sollecitare i maestri che dirigevano l'*Associazione nazionale dei maestri italiani* con sede in Roma a prendere in mano il coordinamento del progetto¹²¹. A tal fine, ad esempio, il periodico pubblicò le conclusioni del congresso magistrale toscano che si tenne nell'aprile del 1893 e, soprattutto, lo statuto e il regolamento per la Federazione nazionale fra le società magistrali italiane¹²². Vale la pena sottolineare come il

¹¹⁸ Sulla dura polemica tra il vicedirettore de «La Scuola nazionale» A. Rho e il Comitato romano che si costituì per il rilancio della proposta federativa si veda nella rubrica *Notizie scolastiche varie* gli articoli *Sempre per la Federazione* e *Al prof. Rho della Scuola nazionale*, AMEI, vol. XII, n. 25, 30 giugno 1892, p. 198. Si vedano pure i due articoli di risposta a quelli polemici di Toti e di Rho da parte di Ignazio Pallagrosi, *Sempre per la Federazione magistrale italiana*, AMEI, vol. XII, n. 26, 20 luglio 1892, p. 203; *Botta e risposta*, AMEI, vol. XII, n. 27, 25 agosto 1892, p. 214.

¹¹⁹ Comitato Romano per la Federazione delle Società Magistrali italiane, «L'Avvenire dei maestri elementari», vol. XII, n. 27, 25 agosto 1892, p. 209; *Notizie scolastiche e varie. Per la Federazione magistrale italiana*, AMEI, vol. XII, n. 27, 25 agosto 1892, p. 215.

¹²⁰ Lo statuto federale approvato fu quello redatto da Ignazio Pallagrosi per il Comitato romano accolto anche da F.A. Rho, nominato rappresentante della Associazione nazionale. La Giunta centrale esecutiva che doveva dar vita alla federazione fu composta da Merighi, Pallagrosi, Tarducci per il Comitato romano e da Veniali, Pilotti, Corti, Beisso, Dal Buono, Tiscornia, Taramasso dell'Associazione nazionale e della Stampa scolastica. *La Federazione magistrale*, AMEI, vol. XIII, n. 1, 20 ottobre 1892, p. 1; Beisso, Farinelli, *A ciascuno il suo*, cit., pp. 95 e ss.

¹²¹ Il processo federativo, infatti, coinvolse in molte sedi i sodalizi di interi ambiti provinciali o regionali. Si veda, ad es. la lettera del maestro Gallo Cabrini per annunciare lo svolgimento del congresso che si sarebbe svolto a Mantova per la costituzione di una società degli insegnanti per la provincia di Mantova, AMEI, vol. XIII, n. 15, 20-30 aprile 1893, p. 114; il congresso degli insegnanti che si svolse a Bologna con l'intento di favorire la costituzione di una Federazione delle società magistrali emiliane in Congresso d'insegnanti, AMEI, vol. XIV, n. 6, 10-20 dicembre 1893, copertina; il congresso regionale toscano le cui conclusioni furono pubblicate in *Congresso Nazionale a Roma*, AMEI, vol. XIII, n. 17-18, 10-20 maggio 1893, pp. 127-128.

¹²² *Statuto per la Federazione Nazionale delle Società magistrali italiane* e il *Regolamento compilato dalla Giunta Esecutiva per la Federazione*, AMEI, vol. XIII, n. 23-24, 10 agosto 1893, pp. 163-164.

regolamento della proposta federazione prevedeva, in caso di elezioni politiche, la definizione di accordi con i comitati scolastici per proporre e favorire la vittoria di quei candidati che avessero fatto esplicita dichiarazione di sostegno alla «causa della scuola e degli insegnanti» e, laddove fosse stato possibile, a un candidato maestro elementare¹²³. Ma il progetto continuò ad incontrare molte resistenze in seno ai vari sodalizi timorosi di perdere il controllo anche a fronte di un possibile eccessivo sbilanciamento a sinistra di alcuni sodalizi magistrali¹²⁴. Indubbiamente si fece più problematico il rapporto tra il gruppo dirigente ormai tradizionale e la componente dell'associazionismo orientato verso un maggiore movimentismo di categoria, non estraneo a sostenere in modo più accentuato istanze di tipo corporativo e, soprattutto, meno disposte a manifestare un atteggiamento di benevola disponibilità filogovernativa. Tali spinte nel congresso di Genova, trovarono un valido punto di espressione, nell'intervento del deputato socialista Andrea Costa, in rappresentanza della Società magistrale di Imola, e soprattutto nelle posizioni espresse da alcuni rappresentanti dell'organizzazione dei maestri. In particolare dal presidente dell'Associazione magistrale milanese, dal rappresentante della Federazione magistrale toscana che trovarono spazio sulle pagine de «Il Risveglio educativo»¹²⁵. Questi rischi di sbilanciamento furono temuti anche da quei periodici che più erano sembrati convergere sulla necessità di favorire la costituzione di un organismo più autonomo e attento alle istanze corporative come «L'Avvenire dei maestri italiani» che, da parte sua, continuò con costanza la pubblicazione di interventi di denuncia e di irregolarità ed abusi nei confronti dei maestri da parte dei municipi tornando a chiedere con forza una riforma dell'amministrazione scolastica in senso avocazionista e miglioramenti di carriera in favore degli insegnanti¹²⁶. Se in campo pedagogico e didattico ebbe modo di continuare ad esporre ampiamente il supporto alle tesi del positivismo pedagogico elaborate da Pietro Siciliani o da Roberto Ardigò¹²⁷, e dedicò particolare attenzione alla questione dei libri di testo¹²⁸, il giornale diretto da Merighi, però, nel corso degli anni Novanta risentì i riflessi della circolazione della ideologia conservatrice

¹²³ *Ibid.*, p. 165.

¹²⁴ Cfr. G. Chiosso, *Istruzione primaria e condizione dei maestri tra Otto e Novecento*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola italiana Moderna" 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 43-44 e a nota n. 54.

¹²⁵ Cfr. la lettera di Pontera, presidente dell'Associazione magistrale milanese, piuttosto critica nei confronti di alcuni dirigenti, tra i quali Beisso. *Impressioni sul congresso di Genova*, RE, vol. VIII, n. 80, 30 settembre 1892, pp. 405-406.

¹²⁶ S. Diana, *Le scuole allo Stato*, AMEI, vol. XIV, n. 6, 10-20 dicembre 1893, pp. 37-38.

¹²⁷ Si veda ad esempio la lunga lettera di L. Avigni in difesa delle tesi di Ardigò in *Scienza dell'educazione e indirizzo educativo. Esposizione sommaria della teoria della scienza dell'educazione di Roberto Ardigò*, «L'Avvenire dei maestri elementari italiani», vol. XIV, n. 3, 10 novembre 1893, pp. 17-18.

¹²⁸ Si veda ad es., G. Colombini, *Libri di testo e Calendari*, AMEI, vol. XIV, n. 4-5, 20-30 novembre 1893, p. 25.

e nazionalista crispina. L'orientamento fortemente laicista sostenuto nel decennio precedente venne messo in discussione attraverso la presentazione di contributi di insegnanti piuttosto critici verso l'atteggiamento dei laicisti "dogmatici" e più disponibile alla valorizzazione dell'insegnamento religioso¹²⁹. Da un analogo spirito di conservazione scaturivano le prese di posizione di chiusura sulla prospettiva della estensione dell'insegnamento delle donne nelle scuole maschili¹³⁰. Per i periodici attenti allo sviluppo dell'associazionismo magistrale, così, continuarono a presentarsi ostacoli per l'avvio del progetto federativo nazionale, acuitisi ulteriormente dopo lo svolgimento a Milano, nel settembre del 1894, del Congresso nazionale che vide registrare il dinamismo dell'associazionismo magistrale lombardo, destinato ad incidere sempre più nella futura costituzione di un organismo nazionale più solido. In quella occasione fu infatti deciso non solo che l'assetto federativo della organizzazione magistrale si sarebbe dovuto realizzare attraverso aggregazioni di livello regionale, ma anche che le associazioni magistrali esistenti avrebbero dovuto stringere alleanze con le organizzazioni sindacali di ispirazione socialista delle Camere del lavoro¹³¹. Per il 1895 fu pensato un convegno costitutivo in coincidenza dell'Esposizione Nazionale, preceduto da un incontro preparatorio da svolgersi a Palermo. Il progetto, tuttavia, subì un nuovo arresto. Sarebbe stato, così, necessario, attendere una nuova stagione per vedere, alla fine del secolo, i periodici romani prima e quelli milanesi poi, tra i protagonisti fondamentali per la ripresa e la definitiva riuscita del progetto di costituzione di una organizzazione nazionale rappresentativa degli insegnanti elementari italiani, l'*Unione magistrale nazionale*¹³².

¹²⁹ Si veda ad esempio l'intervento di A. Gulinelli, *La Religione e il Maestro*, AMEI, vol. XIV, n. 1, 20 ottobre 1893, pp. 2-3; AMEI, vol. XIV, n. 4-5, 20-30 novembre 1893, pp. 25-26.

¹³⁰ G. Cigno, *Le scuole maschili alle donne*, AMEI, vol. XIV, n. 8, 20 gennaio 1894, pp. 53-54.

¹³¹ *Il Congresso magistrale italiano*, «L'Unione dei maestri elementari d'Italia», vol. XXV, n. 43, 15 settembre 1894, pp. 375-376.

¹³² Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo*, cit.

Jornais e revistas infanto-juvenis na Itália do século XIX

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism,
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

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

Italian journals for children and youth in the XIX Century

ABSTRACT: Through the use of a very extensive documentation that is still little used, if not completely ignored by scholars, this contribution reconstructs for the first time in an organic way the complex and multifaceted reality of the periodical press for children and young people published in Italy during the 19th century, from the first collections of readings created and directed by Pietro Thouar and Raffaello Lambruschini in the pre-unification period in Florence, to the exuberant and captivating illustrated newspapers of the end of the century. The work focuses on the creation, during the 19th century, of several editorial centers specialized in the edition of newspapers and magazines for children and youth in the peninsula (Florence, Milan, Rome, etc.) and on the role played by the directors and/or editors/collaborators of the periodicals studied, by some of the main children and youth editors of the time, as well as by a series of editors destined to play a role of primordial importance in the national panorama that took place in the 19th and 20th centuries.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of children's literature; Journals for children; Italy; XIX Century.

1. *As origens da imprensa periódica infanto-juvenil na Itália*

O primeiro e fundamental exemplo de uma publicação periódica italiana com fins educativos dedicada principalmente à infância e a juventude foi «Il Giornale dei fanciulli», um periódico mensal fundado em Florença, em outubro

de 1834, pelo escritor Pietro Thouar (1809- 1861)¹, que também foi diretor e principal compilador, junto com Joseph Bayer, durante o curto tempo de sua existência. O periódico esbarrou muito cedo nas suspeitas e censuras da polícia política, devido às ideias liberais que professava e às referências veladas à causa do Risorgimento, tanto que foi proibido pelas autoridades no outono de 1835, após apenas um ano de suas publicações.

No início de «Il Giornale dei fanciulli» havia uma série de aspirações e exigências que o escritor florentino apontava com frequência em alguns escritos anteriores. Em primeiro lugar, promover na Toscana e no resto da península, a exemplo do que já existia há algum tempo nos principais países da Europa, uma literatura com publicações modernas e fins puramente educativos, direcionada principalmente para crianças e jovens.

Mais especificamente, em sintonia com as orientações que motivavam o grupo de pedagogos e educadores toscanos de orientação católico-liberal que logo se reuniria em torno de Raffaello Lambruschini e de seu «Guida dell'educatore» (1836-1845)², Pietro Thouar se propôs a iniciar, através do periódico, uma obra de formação de consciências, necessária e urgente, que deveria possibilitar a real regeneração moral e civil da juventude italiana³.

Cada número de «Il giornale dei fanciulli» tinha cerca de 40-42 páginas em duas colunas com ilustrações raras a preto e branco, fábulas, novelas, pequenos contos de cunho moral, poemas, diálogos e comédias para crianças, juntamente com uma série de colunas fixas.

Escrito em grande parte, como já foi mencionado, pelo próprio Pietro Thouar, que publicou anonimamente seus primeiros contos infanto-juvenis reunidos posteriormente em um volume único, o periódico florentino teve entre seus principais colaboradores Giuseppe Bayer, Giuseppe Montanelli, Michele Colombo, Domenico Cimatti e o abade Giuseppe Maccolini.

Com as contribuições originais desses autores, «Il giornale dei fanciulli» publicou várias vezes poemas, novelas e contos de John Dryden, John Locke, Juan Andrés, Washington Irving e outros autores estrangeiros traduzidos, bem como trechos de *Novellettes* de Gasparo Gozzi, das *Lezioni morali* de Giuseppe Taverna, de *Dei doveri degli uomini* de Silvio Pellico, *Il libro di famiglia, o sia Trattenimenti familiari* de Arnaud Berquin, *Manuale di educazione* de Ferrante Aporti e, por fim, *I fanciulli o i loro caratteri* da educadora inglesa Mary Edgeworth.

Tinha-se um interesse considerável nas colunas *Vidas dos homens célebres*, *Calendário histórico-biográfico* e *Biografia nacional* e particularmente através

¹ Cf. A. Carannante, *Pietro Thouar (1809-1861) tra politica e pedagogia*, «I problemi della pedagogia», vol. XXXIX, n. 4-5, 1990, pp. 417-427.

² Cf. J. Meda, *Lambruschini Raffaello*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, 2 vols., Milão, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. 2, pp. 10-11.

³ Cf. G. Maccolini, *Considerazioni intorno alla morale di alcune Favole di Fedro*, «Il giornale dei fanciulli», vol. I, n. 1, 1834, pp. 25-26.

delas o periódico florentino dirigido por Pietro Thouar pretendia promover entre seus jovens leitores um conhecimento mais profundo da história da pátria e uma consciência viva do papel exercido nos séculos passados pelos «sublimes gênios italianos» nas artes, nas ciências e na vida civil e cultural europeia⁴.

Após o fim da publicação, no final de 1835, de «Il giornale dei fanciulli», Pietro Thouar se tornou o principal artífice de «Letture per i fanciulli» (1836-1842), que depois foi chamado de «Letture per la gioventù» (1844-1845), a «publicação mensal» voltada principalmente para crianças e jovens, publicada como um suplemento de o «Guida dell'educatorei» (1836-1845), um periódico pedagógico e educacional florentino fundado e dirigido por Raffaello Lambruschini.

No cerne de «Letture per i fanciulli» estava sobretudo o desejo de Lambruschini de «preencher a grande lacuna» que ainda marcava a Itália em termos de publicações de «literatura infantil»⁵. Não é de estranhar que, com relação a isso, o educador de San Cerbone tenha se dirigido a Thouar, de quem já conhecia e apreciava amplamente os escritos dedicados às crianças e aos jovens, para concretizar esse projeto.

Publicadas mensalmente entre 1836 e 1842, «Letture per i fanciulli» eram edições de 16 páginas com ilustrações a preto e branco e incluíam contos de cunho moral, novelas, comédias e diálogos para crianças compilados em grande parte pelo próprio Pietro Thouar e outro colaborador próximo de Lambruschini, o estudioso e educador toscano Stanislao Bianciardi⁶, ou autores estrangeiros, como no caso da educadora inglesa Mary Edgeworth, de quem o suplemento de o «Guida dell'educatorei» publicou vários textos traduzidos e adaptados para leitores italianos por Bianca Milesi Mojon e pelo próprio Bianciardi⁷.

Entre 1844 e 1845, como já mencionado, a publicação editada por Pietro Thouar mudou parcialmente a sua denominação para «Letture per la gioventù», essencialmente com o objetivo de ampliar o número de leitores potenciais através da publicação de escritos (contos, narrativas históricas, crônicas literárias, textos de arte e divulgação científica etc.) dirigidos não só às crianças, mas também aos adolescentes e aos jovens.

⁴ Cenni sulla vita di Cristoforo Colombo, «Il giornale dei fanciulli», vol. I, n. 1, 1834, pp. 32-33.

⁵ A. Gambaro, *La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Vol. 2. *Da Comenio al Risorgimento italiano*, Bréscia, La Scuola, 1977, pp. 700-701.

⁶ Cf. L. Cianchi, *Il contributo di Stanislao Bianciardi al risveglio dello spirito evangelico durante il Risorgimento*, «Bollettino della Società di Studi Valdesi», vol. LXXVII, n. 103, 1958, pp. 65-84.

⁷ É o caso, por exemplo, de *Storiette per lettura di bambini*, de Maria Edgeworth. Tradução de Bianca Milesi, «Letture per i fanciulli», vol. I, n. 7, 1836, pp. 105-115; ou de *La buona zia*. Tradução de Stanislao Bianciardi da obra inglesa de Miss Edgeworth, intitulada: *Moral Tales*, «Letture per i fanciulli», vol. V, n. 51-52, março-abril, 1840, pp. 45-70.

2. *Jornais e revistas infanto-juvenis após a Unificação*

Em 15 de maio de 1870, foi lançado em Milão o primeiro número de «Le prime lecture», uma revista infanto-juvenil publicada pelo editor Giacomo Agnelli⁸. Seu promotor e diretor foi o escritor e professor de literatura italiana nas escolas secundárias da capital lombarda, Luigi Sailer (1825-1885), que alguns anos antes teria sido o autor de uma coleção antológica de poesia lírica para crianças, publicada pelo mesmo tipógrafo-editor Giacomo Agnelli com o título *L'arpa della fanciullezza. Poemas para crianças de 5 a 10 anos* (1865) e que, também em virtude de sua ampla utilização no circuito escolar, alcançou considerável sucesso, tanto que foi reeditada diversas vezes nas décadas seguintes⁹.

O prefácio publicado no início do primeiro número, que parece anônimo, mas deve ser atribuído sem dúvida ao próprio Sailer, enfatiza o objetivo da nova publicação periódica:

A vós, amáveis meninos e meninas, como primeira saudação em meio às primeiras flores de maio, estas novas leituras, que nascem com a grande esperança de tornar ainda mais preciosa esta feliz primavera de vossas vidas. Se nossos pontos fortes e o favorecimento do público corresponderem às boas intenções, talvez chegue um dia (ainda muito longe) em que voltem com prazer a estas páginas, como com prazer se regressa para debaixo das árvores e ao longo das margens da casa de campo, onde se obteve o primeiro alimento e se deram os passos hesitantes sobre a grama do prado. Talvez então se comovam ao se lembrar do sentimento de que uma história, uma reflexão ou uma ideia qualquer os tenha atingido com força nestes escritos; e com grato espanto perceberão que muitos de nossos pensamentos e afetos terão se tornado seus, sem que tenham percebido quando seus olhos corriam impacientemente por estas linhas, ansiando por nada mais do que deleites inocentes. Se, então, estiverem satisfeitos com ideias, sentimentos e ações, fortes ou gentis, de que se vejam de alguma forma devedores para conosco, nossa intenção terá sido alcançada, pois nosso objetivo nada mais é do que combinar a educação no lar com a educação que é dada nas escolas e realizá-las de forma que possam crescer, nem bons nem ignorantes, nem educados e nem maus, mas virtuosos e cultos ao mesmo tempo.

Depois de relembrar o objetivo de ‘conectar’ a educação transmitida na família com a educação escolar e de favorecer o crescimento e o amadurecimento harmoniosos do ponto de vista intelectual e moral de seus jovens leitores, Luigi Sailer passa a delinear a estrutura e as características editoriais do periódico,

⁸ A publicação mudou o subtítulo original várias vezes: «Le prime lecture. Opuscolo periodico educativo edito e diretto dal professore Luigi Sailer», passou a se chamar, a partir de 1875 (VI ano), «Le prime lecture. Periodico educativo edito e diretto dal professore Luigi Sailer» e mais uma vez, a partir de 1878 (IX ano), «Le prime lecture. Rivista per le famiglie diretta dal Prof. Cav. Luigi Sailer».

⁹ *L'Arpa della Fanciullezza. Poesie pei bambini dai 5 ai 10 anni raccolte e ordinate in tre gradi da Luigi Sailer*, Milão, Estabelecimento tipografico da empresa Giacomo Agnelli, 1865. Em 1886, a sexta edição foi publicada: *L'Arpa della Fanciullezza. Componimenti poetici raccolti e ordinati da Luigi Sailer, sexta edição organizada pelo Prof. Antonio Sailer*, Milão, Giacomo Agnelli, 1873.

sem deixar de notar como se caracterizaria por sua capacidade de oferecer leituras agradáveis e instrutivas, adaptadas tanto para crianças «mais novas» quanto para leitores «maiorzinhos», ou seja, adolescentes e jovens:

Para induzi-los a encaderná-los como um livro e manter essas *Primeiras Leituras* em suas bibliotecas, procurei manter nas capas tudo o que tivesse o caráter de publicação periódica e não coubesse bem em um livro publicado na íntegra. Então, um fascículo segue o outro sem interrupções e sem o tédio usual; *será continuado*, sem preenchimentos de anúncios bibliográficos ou de outro tipo. [...] Verão que as primeiras páginas, oferecidas aos menores entre vós, são impressas em caracteres maiores, para que sejam mais fáceis de ler; por outro lado, para aqueles que são mais avançados em idade e estudos, as leituras são gradualmente mais elevadas e em caracteres menores¹⁰.

A referência a uma concepção pedagógica e educacional de matriz essencialmente liberal moderada teria sido repetidamente reiterada, nos anos seguintes, pelo fundador e diretor do periódico milanês¹¹.

Publicado quinzenalmente com números de 16 páginas e ilustrações a preto e branco, o periódico «Le prime letture» de Luigi Sailer incluía quatro seções distintas: *História e moral*, *Ciência e arte*, *Poesia* e *Variedades*. Contava originalmente entre seus colaboradores «comuns» e «extraordinários» com um grande grupo de escritores, cientistas, educadores e professores: Jacopo Bernardi, Niccolò Claus, Giovanni De Castro, Felicita Morandi, Giovanni Pennacchi, Ulisse Poggi, Isabella Scopoli Biasi, Antonio Stoppani e Giulio Tarra.

Posteriormente, juntaram-se a esses Raffaele Bianciardi, Camillo Boito, Francesco D'Ovidio, Giovanni Jung, Carolina Pellizzoni, Benedetto Prina, Policarpo Petrocchi, Giovanni Schiapparelli e Maria Viani Visconti¹².

Expressão de um amplo projeto pedagógico e cultural fortemente apoiado pela editora Giacomo Agnelli de Milão¹³, «Le prime letture» de Luigi Sailer teve, desde o início, a simpatia de grande parte da imprensa periódica italiana e pôde contar, pelo menos inicialmente, com o apoio financeiro de um grande número de «subscritores» e de uma rede de 1.100 assinantes¹⁴ que incluía, além de jovens filhos das famílias mais importantes da aristocracia e da burguesia milanesa, também personalidades como o arcebispo de Milão Mons. Luigi Nazari de Calabiana e os prefeitos de vários municípios lombardos, bem como

¹⁰ *A voi, cortesi fanciulli e fanciulle gentili*, «Le prime letture», vol. I, n. 1, 15 de maio, 1870, p. I-II.

¹¹ Cf. L. Sailer, *Ai benevoli. Il Direttore-Editore*, «Le prime letture», vol. III, n. 1, 15 de janeiro, 1872, p. 1.

¹² A lista de «colaboradores comuns» e de «colaboradores extraordinários» do quinzenal milanês foi publicada em «Le prime letture», vol. I, n. 1, 15 de maio, 1870, pp. 1-2.

¹³ Ver R. Sani, *Agnelli Giacomo, empresa*, in G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, Milão, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 10-14.

¹⁴ Os dados relativos ao número de assinantes nos dois primeiros anos do periódico (1870 e 1871), são reportados em L. Sailer, *Ai benevoli. Il Direttore-Editore*, «Le prime letture», vol. III, n. 1, 15 de janeiro, 1872, pp. 2-3.

uma série notável de instituições de formação e educação pública e privada na península¹⁵.

Como já dito, «Le prime letture» eram voltadas tanto para crianças que frequentavam o ensino básico como para adolescentes e jovens «mais crescidinhos» e reuniam além de contos, novelas de cunho moral, diálogos e comédias, poemas expressamente dedicados à infância e outros escritos originais de colaboradores, incluindo textos literários e de divulgação científica traduzidos, que já tinham sido publicados em revistas infantis e juvenis inglesas e alemãs.

No quinzenal fundado e dirigido por Luigi Sailer, o abade Antonio Stoppani¹⁶, entre outros, publicou pela primeira vez – com o título *Frammenti di un libro inedito di letture di famiglia* – os diferentes capítulos de *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*, que apenas alguns anos depois, em 1876, seria lançado em volume único¹⁷. Da mesma forma, a escritora e educadora Felicita Morandi¹⁸ publicaria em capítulos a opereta de sucesso *I proverbi della zia Felicita*¹⁹.

Em «Le prime letture» foi publicada uma série de contos de cunho moral do abade Giulio Tarra, diretor do Instituto Pio de surdos-mudos pobres de Milão e consagrado escritor de textos infantis e para a escola²⁰, destinados posteriormente a se transformar em uma série de livros de leitura rápida, apreciados pelos alunos das diferentes classes do ensino fundamental²¹.

A partir de 1875, as edições do quinzenal fundado e dirigido por Luigi Sailer foram enriquecidas por um grande suplemento de cerca de 300 páginas por ano, contendo contos, novelas, diálogos e poesia em inglês, francês e alemão, organizado pelos colaboradores Louis Standaert, Nicolò Claus e Giuseppe Sebastiano Barnett²².

¹⁵ Ver o *Elenco dei primi Associati*, «Le prime letture», vol. I, n. 1, 15 de maio, 1870, p. VI; e as listas subsequentes publicadas na abertura de cada número.

¹⁶ Sobre a biografia e a produção literária e científica do abade Antonio Stoppani (Lecco 1824 - Milão 1891) ver E. Zanoni, *Scienza, patria e religione. Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento*, Milão, FrancoAngeli, 2014.

¹⁷ A. Stoppani, *Il bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*, Milão, Tipografia e Libreria Editrice Giacomo Agnelli, 1876.

¹⁸ Sobre a biografia e produção literária de Felicita Morandi (Varese 1827 – Milão 1906) ver *Felicita Morandi e l'avventura di fare scuola. Biografia di un'educatrice lombarda*, Varese, Tip. Macchione, 2008.

¹⁹ F. Morandi, *I proverbi della zia Felicita*, Milão, G. Agnelli, 1872 (4ª edição: Milão, P. Carrara, 1885).

²⁰ Sobre a biografia e produção literária do abade Giulio Tarra (Milão 1832 - *ibid.* 1889) ver C. Perini, *Vita di Giulio Tarra*, Milão, G. Messaggi, 1896.

²¹ Cf. G. Tarra, *Dono ai fanciulli. Racconti, descrizioni e lettere morali*, Milão, P. Carrara, 1874; Id., *Buoni esempi narrati ai fanciulli*, Milão, G. Messaggi, 1873; Id., *In campagna*, Milão, G. Agnelli, 1877.

²² Cf. *Supplemento mensile in lingue straniere al periodico educativo Le Prime Letture*, «Le prime letture», vol. VI, n. 2, 31 de janeiro, 1875. O suplemento tinha «Oito páginas ilustradas com saída mensal» para cada uma das três línguas estrangeiras indicadas (inglês, francês e alemão).

Apesar dos esforços empreendidos para aumentar o número de assinantes e relançar o periódico, em agosto de 1878 a editora milanese foi forçada a interromper a publicação e decretar o fechamento definitivo de «Le prime lettere» de Luigi. Sailer. O próprio fundador e diretor deu a notícia em um artigo em que, depois de refazer as principais etapas da experiência extraordinária e ter formulado uma série de reflexões sobre a crise e o consequente fracasso do periódico, despediu-se dos leitores:

Motivos certamente sérios – escreveu Luigi Sailer – forçaram a administração da *Tipografia Editrice Lombarda*, proprietária deste periódico, a encerrar a publicação com o presente número. [...] Quanto à *direção de Le prime lettere*, certamente nem muitas nem poucas palavras são necessárias para dizer o quanto afligiam os motivos que levaram a *Tipografia Editrice Proprietária* a ter que tomar uma resolução tão desagradável para si e para todos. Quaisquer que sejam esses motivos, sem dúvida se resumem neste: de que *Prime Lettere* fora plantado na Itália fora do clima ou fora da estação. Que tivesse sido um ou outro motivo, quando se trata de publicações, não dá para querer que dure muito o que o país não quer: durou quase nove anos, e não é pouco. Desta vida, tão honrada quanto dolorosa, quando algo se extingue, só nos resta reviver as lembranças agradáveis: a aprovação e a cooperação constante dos bons²³.

3. Os anos oitenta e a renovação da imprensa periódica infanto-juvenil

No início da década de 1880, foram lançados aqueles que podem ser considerados, por vários motivos, dois dos mais importantes periódicos infanto-juvenis do século XIX: o «*Giornale per i bambini*» (1881-1889), fundado em Roma por iniciativa do jornalista e político Ferdinando Martini (1841-1928)²⁴, e «*Cordelia. Giornale delle giovinette italiane*» (1881-1942), fundado em Florença pelo linguista e orientalista Angelo De Gubernatis (1840-1913)²⁵.

Publicado semanalmente todas as quintas-feiras com fascículos de 16 páginas em duas colunas com inúmeras ilustrações a preto e branco, o «*Giornale per i bambini*», cujo primeiro número foi datado de 7 de julho de 1881, foi publicado como um suplemento da revista literária e política capitolina «*Il fanfulla della domenica*» (1879-1919), fundada e dirigida pelo próprio Ferdinando Martini²⁶.

²³ L. Sailer, *La fine delle Prime Lettere*, «Le prime lettere», vol. IX, n. 16, 31 de agosto, 1878, p. 252.

²⁴ Sobre a biografia e obra de Ferdinando Martini, ver R. Romanelli, *Martini, Ferdinando*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2008, Vol. 71, pp. 216-223.

²⁵ Sobre a biografia e obra de Angelo De Gubernatis, ver L. Strappini, *De Gubernatis, Angelo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 1988, Vol. 36, pp. 227-235.

²⁶ Cf. F. Martini, *Di palo in frasca. De «Fanfulla della Domenica» e «La Domenica letteraria»*, Milão, Treves, 1931.

O redator-chefe do novo periódico era Guido Biagi, que durante os anos da direção de Martini teve um papel central na definição e implementação do projeto literário e pedagógico que iria caracterizar o periódico, bem como em sua coordenação editorial²⁷.

A multidão de editores e colaboradores de o «Giornale per i bambini» era ampla e conceituada, entre os quais se encontravam literatos, jornalistas, educadores e escritores infantis: Augusto Alfani, Carlo Anfosso, Ida Baccini, Sofia Bisi Albini, Luigi Capuana, Eugenio Checchi, Carlo Collodi, Eduardo Conti, Siro Corti, Gabriele D'Annunzio, Pietro Dazzi, Luigi De Marchi, Rosa Errera, Ugo Fleres, Alberto Giacomelli, Giuseppe Giacosa, Samuele Ghiron, Marianna Giarrè Billi, *Jack La Bolina* (pseudônimo de Augustus Vittorio Vecchi), Michele Lessona, Paolo Lloy, a *Marquesa Colombi* (pseudônimo de Maria Antonietta Torriani), Teresa Mannucci, Guido Mazzoni, Pompeo G. Molmenti, Enrico Nencioni, Carlo Paladini, Enrico Panzacchi, *Yorick* (pseudônimo de Pietro Coccoluto Ferrigni), Emma Perodi, *Condessa Lara* (pseudônimo de Evelina Cattermole), Gian Leopoldo Piccardi, Caterina Pignorini-Beri, Ulisse Poggi, Giuseppe Rigutini, Onorato Roux, Luigi Sailer, Attilio Sarfatti, Matilde Serao, Francesco Torraca e Anna Vertua Gentile²⁸.

Além da coluna fixa chamada «La Posta dei Bambini», na qual eram publicadas cartas enviadas por jovens leitores ao editor, o «Giornale per i bambini» incluía uma série de seções destinadas a acomodar os textos literários e os outros gêneros textuais publicados pelo periódico: *Contos*, *Novelas*, *Contos de fadas e lendas*, *Comédias*, *Fábulas modernas*, *Poemas*, *Ciência popular*, *Diálogos*, *Biografias*, *Provérbios*, *Mitologia*, *Viagens e excursões*, *Jogos e Variedades*.

Com as contribuições originais dos numerosos colaboradores, as colunas de o «Giornale per i bambini» incluíam alguns textos de Pietro Thouar e de outros escritores infantis italianos da primeira metade do século XIX, bem como uma série de contos, novelas e contos de fadas com tradução italiana de autores estrangeiros do calibre de Charles Dickens, Hans Christian Andersen, Miguel de Cervantes e dos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm.

Originalmente dirigida por Ferdinando Martini, como antes mencionado, o «Giornale per i bambini» foi posteriormente assumido, a partir do número de 12 de abril de 1883 (a. III / n. 15), por Carlo Collodi e, após 15 de dezembro de 1887 (a. VII / n. 50) até o fim das publicações em 27 de junho de 1889 (a. IX / n. 26), por Emma Perodi.

Entre as muitas obras publicadas no «Giornale per i bambini» durante os primeiros dois anos de publicação, um significado especial foi dado à *Storia*

²⁷ Cf. F. Loparco, *Ferdinando Martini e la direzione del "Giornale per i Bambini" em alguns documentos inéditos (1881-1889)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 763-765.

²⁸ Cf. P. Bargellini, *Tre toscani. Collodi, Fucini, Vamba*, Florença, Vallecchi, pp. 43-44.

di un burattino de Carlo Collodi, cujo primeiro episódio saiu no periódico dirigido por Ferdinando Martini em 7 de julho de 1881²⁹.

A publicação do romance completo em vinte e seis episódios no «Giornale per i bambini» durou, com muitas suspensões, pausas e retomadas incertas, por mais de um ano e meio, de julho de 1881 a janeiro de 1883³⁰.

Ainda no decorrer dos anos seguintes, sob a direção de Carlo Collodi e a seguir de Emma Perodi, o «Giornale per i bambini» se tornou importante pela riqueza e variedade dos textos narrativos propostos e pela atenção dada às leituras publicadas, para várias faixas etárias. Assim, nas colunas *Contos* e *Novelas* reuniu obras de autores já consagrados, como Ida Baccini, Carlo Collodi, *Jack La Bolina*, Emma Perodi, *Yorick*, Augusto Alfani e a *Marquesa Colombi*, juntamente com outros jovens escritores e escritoras, como Anna Errera, Marianna Giarrè Billi e Enrico Fiorentino, que tiveram as suas primeiras obras publicadas nas colunas do «Giornale per i bambini».

Por fim, entre as obras traduzidas de autores estrangeiros, além dos contos de fadas e contos infantis de Andersen, devemos mencionar *Dom Quixote de La Mancha*, o *Cavaleiro da Triste Figura* de Miguel de Cervantes e *O Pequeno Lorde* de Frances Elisa Hodgson Burnett, ambos publicados em forma de capítulos durante o ano de 1887.

No fascículo de 20 de dezembro de 1888, exortando os leitores a renovar as assinaturas e apresentando o rico programa de leituras e iniciativas programadas para o ano seguinte, o diretor de o «Giornale per i bambini» não deixava de fazer referências ao sucesso do periódico e ao papel primordial que exercia e que pretendia continuar a exercer num futuro próximo, voltado para o entretenimento, a agitação cultural e a educação das gerações mais novas³¹.

Na realidade, a crescente competição praticada sobre o «Giornale per i bambini» pelos numerosos e cada vez mais acirrados periódicos do mesmo tipo, publicados em anos anteriores em Milão e Roma³², com a consequente queda drástica nas assinaturas registadas ao longo de 1889, forçou a editora a abandonar o projeto já com grandes perdas financeiras e a procurar um acordo com o importante editor milanês Emilio Treves³³ para conseguir a fusão entre o «Giornale per i bambini» e o que então atuava como um dos principais periódicos do setor, sem dúvida o mais semelhante em termos de layout e

²⁹ *Ibid.*, pp. 44-45.

³⁰ B. Traversetti, *Introduzione a Collodi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 104-111.

³¹ La Direzione, *Giornale per i Bambini. Anno IX*, «Giornale per i bambini», vol. VIII, n. 51, 20 de dezembro, 1888, p. 848.

³² Limitamo-nos aqui a mencionar, além dos dois periódicos milaneses, o «Giornale dei fanciulli» (1884-1901), dirigido por *Cordelia* e A. Tedeschi e «Frugolino. Giornale dei fanciulli» (1886-1902), dirigido por G.A. Mercati, também os jornais capitolinos publicados pela editora Edoardo Perino: o «Giornale illustrato per ragazzi» (1886-1887), dirigido por O. Roux, e «Il Paradiso dei Bambini. Giornale illustrato per i ragazzi» (1888-1894), dirigido por O. Roux e, depois, por E. Provaglio.

³³ Cf. M. Grillandi, *Emilio Treves*, Torino, Utet, 1977.

características básicas à revista capitolina o «Giornale dei fanciulli», fundada em Milão em 1881 e dirigida por *Cordelia* (pseudônimo de Virginia Treves Tedeschi) e Achille Tedeschi³⁴.

Em 1881, o mesmo ano em que foi lançado em Roma o «Giornale per i bambini», Angelo De Gubernatis deu início às publicações de «Cordelia. Foglio settimanale per le giovinette italiane», O mais antigo dos periódicos infanto-juvenis que surgiram durante o século XIX na península, que seria lançado continuamente por mais de sessenta anos, até 1942³⁵.

Dirigido pelo próprio De Gubernatis entre 1881 e 1884, o periódico florentino foi então entregue aos cuidados de uma das mais assíduas e brilhantes colaboradoras, Ida Baccini, que o dirigiu entre 1884 e 1911³⁶, o ano em que, após a morte da própria Baccini, a direção de «Cordelia» passou para outra importante colaboradora da revista, a escritora Maria Maiocchi Plattis, mais conhecida pelo pseudônimo de *Jolanda*³⁷, e a seguir, após sua morte, em agosto de 1917, para a irmã Clementina Laura Maiocchi, conhecida pelos jovens leitores do periódico florentino sob o pseudônimo de *Bruna*. Em 1922, o cargo de diretor foi assumido por Rina Maria Pierazzi, que cerca de quinze anos depois, em 1936, foi substituída pela condessa Elena Muzzati Morozzo della Rocca. Por fim, entre 1937 e 1942, a publicação foi vendida pelo editor Licinio Cappelli de Rocca San Casciano ao seu homólogo capitolino Rino Carassiti³⁸, que assumiu a gestão do periódico³⁹.

Aqui, é claro, dado o período específico atribuído à nossa investigação, da longa e extraordinariamente complexa história editorial do periódico florentino examinaremos apenas a fase do século XIX (1881-1900), ou seja, aquela caracterizada, como já mencionado, pela direção de Angelo De Gubernatis e depois pela de Ida Baccini.

³⁴ Sobre esse assunto, ver: A. Maisano, *Il «Giornale dei fanciulli». La società di fine '800 in una rivista per ragazzi*, «La fabbrica del libro», vol. XV, n. 1, 2009, pp. 9-15; e E. Bianchi, «Mondo piccino» e le collane per l'infanzia della Treves, «La fabbrica del libro», vol. XVI, n. 2, 2010, pp. 6-11.

³⁵ Sobre esse periódico, ver K. Bloom, *Cordelia, 1881-1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*, Malmö, Holmbergs, Stockolms Universitet, 2015.

³⁶ Cf. T. Cini, *Ida Baccini, la «Cordelia» e il giornalismo pedagogico per le giovinette*, in *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Roma, Anicia, 2013, pp. 129-150. Ver também o interessante testemunho publicado em I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, introdução e editado por Lorenzo Cantatore, Milão, Unicopli, 2004, pp. 183-198.

³⁷ Cf. M.G. Tavoni, *Sulle ali di Ariele: Jolanda (1864-1917)*, Cento, Comune di Cento, 1997; e A. Folli, *Gli anni di «Cordelia»*, in C. Mazzotta, C. (aos cuidados de), *Jolanda: le idee e l'opera. Atti del convegno di studi (Cento, 28-29 novembre 1997)*, Bolonha, Editografica, 1999, pp. 25-47.

³⁸ Publicado desde 1883 pela editora florentina Carlo Ademollo e C., «Cordelia. Giornale delle giovinette italiane» fora vendido em 1892 ao editor Licinio Cappelli di Rocca San Casciano, que em 1937, por sua vez, o vendeu ao editor Rino Carassiti de Roma. A esse respeito, ver as referências à gestão da Ademollo e à primeira fase da gestão de Cappelli contidas em Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, cit., pp. 183-198.

³⁹ Cf. Bloom, *Cordelia, 1881-1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*, cit., pp. 43-45, 93-94 e *passim*.

Destinado essencialmente a meninas e moças de classe média com idades entre 12 e 18 anos, «Cordelia», originalmente, tinha uma periodicidade semanal com edições de formato em 8vo de 8 páginas e duas colunas⁴⁰.

Desde o início, o número de colaboradores do periódico era grande e altamente qualificado, escolhidos pelo próprio diretor entre os literatos, escritores e educadores mais sensíveis aos temas da educação moral e cívica das gerações mais jovens e já ativos e engajados de várias formas na literatura infanto-juvenil. É o caso, referindo-se especificamente aos primeiros três anos das publicações de «Cordelia» ou à fase da direção de Gubernatis, de autores já consagrados e jovens que ganhariam essas experiências nas colunas do Jornal florentino: Augusto Alfani, Carlo Anfosso, Ida Baccini, Sofia Bisi Albini, Carlo Collodi, Augusto Conti, Pietro Dazzi, Giovanni De Castro, *Jolanda*, Antonio Manno, Teresa Mannucci, Emilia Mariani e Giuseppe Rigutini, para citar apenas os mais assíduos e representativos.

Além de publicar contos serializados, «novelas, esquetes, diálogos em língua falada de escritores talentosos e bem aceitos pelas famílias italianas e, às vezes, uma boa poesia», uma «escolha de notícias variadas» e textos de divulgação («artigos científicos populares, história contemporânea, geografia italiana»)⁴¹, «Cordelia» incluía também várias seções fixas ou colunas, como a intitulada *Conversas com a minha filha*, editada pelo próprio De Gubernatis, em que, junto a reflexões e exortações de carácter moral e propostas de leitura de obras «autenticamente educativas e edificantes para as jovens», incluía uma série de relatos sugestivos e agradáveis, adaptados ao nível de escolaridade e ao gosto das jovens leitoras sobre temas e questões da arqueologia, história civil, política e religiosa, línguas orientais e tradições culturais de povos de todo o mundo.

Destacam-se também *Piccolo carteggio*, uma página fixa em que foram publicadas as cartas enviadas ao periódico pelos jovens assinantes e as respostas da diretora, bem como as duas seções *Palestra delle giovinette* e *Palestra delle maestre*, que se destinava a acolher «composições escolásticas», pequenos contos e outros escritos originais das leitoras e que, diante do pouco sucesso alcançado, teriam sido encerradas a partir do segundo ano das publicações⁴².

Entre as obras de ficção impressas nas colunas de «Cordelia» nessa primeira fase, desempenha um papel de primordial importância a história vivaz e bem-sucedida de Sofia Bisi Albini, *Una nidiata*, que foi lançada em fascículos dos anos de 1881-1883 e depois publicada em volume único pela tipografia da editora milanesa Emilio Treves, em 1890, e que teria sido republicada várias

⁴⁰ O custo da assinatura anual foi originalmente estabelecido em 5 libras para a Itália e 7 para o exterior. Uma única edição vendida separada custava 20 centavos.

⁴¹ De Gubernatis, *Programma*, cit., p. 2.

⁴² Cf. *Piccolo carteggio*, «Cordelia. Foglio settimanale per le giovinette italiane», vol. III, n. 4, 20 de fevereiro, 1883, p. 39.

vezes durante o século XX pela Bemporad e pela Marzocco, até a 14ª edição, após Segunda Guerra⁴³.

Com a aquisição de «Cordelia» pelo dinâmico e capacitado editor Licinio Cappelli⁴⁴, em meados de 1892⁴⁵, a situação do periódico estava destinada a mudar significativamente. Depois de ter chegado ao fundo do poço atingindo a cota de «oitocentas» assinaturas no momento da transferência da propriedade do periódico da editora Ademollo para a editora Rocca San Casciano, as assinaturas de «Cordelia» teriam visto uma recuperação rápida e crescente, indo de cerca de 2.000 em 1894 para mais de 5.000 em 1900 e para cerca de 9.000 registrados em 1904⁴⁶.

Isso aconteceu apesar do fato de que, a partir de 1895 e também com o editor Licinio Cappelli, ter sido lançado um novo e ambicioso periódico infanto-juvenil, criado e dirigido pela própria Ida Baccini e que viria a exercer uma atração crescente para os leitores mais jovens da revista fundada por Angelo De Gubernatis. Por isso, talvez diante dessa nova situação se possa explicar a escolha feita alguns anos depois, em 1907, pela própria Baccini de alterar o subtítulo do periódico florentino, eliminando a referência um tanto vaga às «mocinhas italianas» e introduzindo uma referência precisa a uma faixa etária que de forma alguma se confunde com uma juventude genérica e indeterminada: «Cordelia. Giornale per le signorine»⁴⁷.

4. Um centro milanês de imprensa periódica infanto-juvenil na virada dos séculos XIX e XX

Em 1881, o mesmo ano em que «Giornale per i bambini» de Ferdinando Martini foi lançado em Roma e «Cordelia. Giornale delle giovinette italiane» de Angelo De Gubernatis, na capital lombarda, o editor Emilio Treves (1834-1916) publica o «Giornale dei fanciulli. Letture illustrate per l'infanzia», cuja direção foi assumida desde o início por Achille Tedeschi (1850-1911)⁴⁸ e sua irmã Virginia Treves Tedeschi, esposa de Giuseppe Treves (1838-1904), irmão

⁴³ S. Bisi Albini, *Una nidiata. Scene di famiglia*, Milão, Treves, 1890 (14ª ed., Florença, Marzocco, 1948).

⁴⁴ Sobre a editora Cappelli di Rocca San Casciano, ver G. Bonuzzi (ed.), *Licinio Cappelli. Cavaliere del lavoro. Rocca San Casciano 21-12-1864, Bologna 10-2-1952*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1953, pp. 46-47.

⁴⁵ A transferência da propriedade do periódico para a editora Cappelli di Rocca San Casciano foi laconicamente anunciada pelo próprio Carlo Ademollo no fascículo de «Cordelia» lançado em 3 de julho de 1892. Cf. *Alle gentili abbonate*, «Cordelia. Rivista mensile per le giovinette italiane», vol. XII, n. 36, 3 de julho, 1892, p. 188.

⁴⁶ Cf. Bloom, *Cordelia, 1881-1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*, cit., p. 101

⁴⁷ Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, cit., p. 184.

⁴⁸ Cf. Achille Tedeschi, «L'Illustrazione Italiana», 17 de dezembro de 1911, p. 648.

caçula de Emilio, conhecido no meio literário pelo pseudônimo de *Cordelia* (1855-1916)⁴⁹.

Com o início das publicações do «Giornale dei fanciulli», o ambicioso projeto editorial lançado por Emilio Treves em 1879 entrou numa nova fase com a criação de uma revista dedicada às famílias, intitulada «La Pergola. Letture Illustrate per le famiglie» (1879-1880), em que uma seção inteira – *Per i nostri bimbi* – destina-se explicitamente a crianças e jovens. De fato, em 1881, devido ao grande sucesso alcançado pela publicação periódica, «La Pergola» foi reorganizada pela editora subdividindo-se em quatro periódicos destinados a serem publicados mensalmente⁵⁰.

Assim, ao lado de «La Natura. Giornale illustrato di cognizioni utili», de «Il Piccolo Cosmos. Raccolta illustrata di viaggi e racconti storici» e de «La Ricreazione. Raccolta illustrata di racconti e novelle per le famiglie», também encontrava seu lugar o «Giornale dei fanciulli. Letture illustrate per l'infanzia», que apenas três anos depois, em 1884, se tornaria um periódico totalmente independente e que, sob a direção reconfirmada de *Cordelia* e Achille Tedeschi, teria mudado sua fisionomia original, mudando a periodicidade de mensal para semanal e criando um layout gráfico muito elegante e refinado além de uma fórmula editorial decididamente inovadora. Cada número continha 30 páginas em duas colunas e tinha uma esplêndida capa colorida assinada pelo pintor Edoardo Dalbono e por uma série de valiosas ilustrações de alguns dos mais renomados artistas e ilustradores italianos da época.

O grupo de «colaboradores literários» do periódico milanês era amplo e repleto de personalidades de prestígio incontestável, entre o quais, além dos dois diretores *Cordelia* e Achille Tedeschi, figuravam: Sofia Bisi Albini, Augusto Alfani, Carlo Anfosso, Ida Baccini, Pietro Battaini, Luigi Capuana, Giulio Carcano, Edmondo De Amicis, Onorato Fava, Sofia Fortini Santarelli, Samuele Ghiron, Giannina Milli, Felicita Morandi, Gaetano Negri, Policarpo Príncipe Petrocchi, Giovanni Procchi, Matilde Serao, Gaston Tissandier e Jesse White Mario.

Juntamente com as colunas clássicas de entretenimento, como *Divertimenti della Famiglia* (contendo charadas, adivinhações, enigmas, jogos de palavras etc.), *Scienza in Famiglia* (divulgação médico-científica) e outra para a correspondência com pequenos leitores (*Salotto di Conversazione*), editada por Achille Tedeschi sob o pseudônimo de Vovô, o «Giornale dei fanciulli» publicou uma grande coleção de textos originais em seus fascículos. Na seção *Per i più piccini*, destinada essencialmente às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, encontramos, por exemplo, uma série de contos, novelas de cunho

⁴⁹ Cf. S. Bartesaghi, *Cordelia, una carriera di scrittrice fra editoria e letteratura*, «Storia in Lombardia», vol. X, 1991, pp. 52-95.

⁵⁰ Cfr. A. Maisano, *Il «Giornale dei fanciulli». La società di fine '800 in una rivista per ragazzi*, «La fabbrica del libro», vol. XV, n. 1, 2009, pp. 9-15.

moral, fábulas, diálogos, comédias, poemas e canções fáceis de compreender e ricamente ilustrados; enquanto que, na seção dedicada aos leitores mais velhos não faltaram obras mais avançadas, como o romance *Jack & Jane* de Louise May Alcott, publicado em série em 1884 e reeditado em volume por Treves no ano seguinte⁵¹, ou o romance *A Ilha do Tesouro* por Robert Louis Stevenson, que também foi lançado em fascículos em 1885 e depois impresso em volume único no ano seguinte⁵²; e, finalmente, as histórias de Walter Scott e outros célebres escritores italianos e estrangeiros.

Aquele que em 1885 fora premiado com a medalha de ouro pela Liga italiana dos Jardins de Infância e que no início do ano seguinte se apresentou aos seus leitores como «o verdadeiro *jornal infantil italiano*, um querido amigo dos nossos filhos e dos nossos jovens»⁵³, foi também um dos principais canais de difusão entre as jovens gerações da península da literatura de *autoajuda*, conforme atestam as biografias vivas e atraentes de homens que «do nada souberam chegar aos níveis mais altos em todos os ramos da atividade humana», inspirados no *Self-Help* de Samuel Smiles, cuja versão italiana havia sido impressa pela editora Treves alguns anos antes (1865)⁵⁴; bem como a publicação seriada durante o ano de 1887 de um verdadeiro clássico da literatura de *autoajuda*, *Os heróis do trabalho* do autor francês Gaston Tissandier⁵⁵.

Merece destaque o amplo espaço concedido pelo «Giornale dei fanciulli» à narração dos acontecimentos do Risorgimento e a exaltação do papel desempenhado pela monarquia de Saboia naquela conjuntura⁵⁶, através da publicação de uma série de perfis biográficos dos protagonistas (Vittorio Emanuele II, Cavour, Garibaldi, etc.) e de uma ampla gama de leituras histórico-patrióticas, no contexto das quais algumas «histórias mensais» são proveniente de o *Cuore* di Edmondo De Amicis (*Il tamburino sardo*, *La piccola vedetta lombarda* etc.).

Em junho de 1889, como já foi mencionado, em vista do grande sucesso registrado em toda a península, o «Giornale dei fanciulli» dirigido por *Cordelia*

⁵¹ L.M. Alcott, *Jack & Jane*, adaptação de S. Fortini Santarelli, com 25 desenhos de J. Geoffroy, Milão, E. Treves, 1885.

⁵² R.L. Stevenson, *A Ilha do Tesouro*, tradução de Pietro Battaini, desenhos de Giorgio Roux, Milão, E. Treves, 1886.

⁵³ Cfr. *Giornale dei Fanciulli*, «Giornale dei fanciulli. Letture illustrate per l'infanzia», vol. VI n. 1, 3 de janeiro, 1886, p. 2.

⁵⁴ Cf. (*Self-Help*) *Chi si aiuta Dio l'aiuta ovvero storia degli uomini che dal nulla seppero innalzarsi ai più alti gradi in tutti i rami della umana attività*, di Samuele Smiles, traduzido do original em língua inglesa por G. Strafforello, Milão, E. Treves, 1865. O texto original, como sabemos, foi publicado pela primeira vez em Londres em 1859 pela editora J. Murray, com o título: *Self-Help: with illustrations of conduct and perseverance*, by Samuel Smiles.

⁵⁵ A obra foi relançada no mesmo ano em volume único. Cf. G. Tissandier, *Gli eroi del lavoro*, Milão, E. Treves, 1887.

⁵⁶ Cf. Maisano, *Il "Giornale dei fanciulli". La società di fine '800 in una rivista per ragazzi*, cit., pp. 13-14.

e por Achille Tedeschi fundiu-se com o «Giornale per i bambini», periódico publicado em Roma em 1881 pelo jornalista e político Ferdinando Martini.

A aquisição do glorioso jornal capitolino, além de aumentar o número de assinantes e jovens leitores, atribuiu ao semanário publicado por Emilio Treves a palma de principal publicação periódica infanto-juvenil da península, talvez a única do setor que poderia se orgulhar, no final dos anos 80, de uma difusão verdadeiramente nacional e de ampla circulação não só nas famílias das classes altas, mas também nas de classe média.

Já no início da década de 1900, porém, começaram a aparecer os primeiros sintomas da crise que, em 1901, ao fim de vinte anos de publicações, levou ao encerramento de o «Giornale dei fanciulli». Provavelmente, o aumento gradativo dos custos de gestão e distribuição da revista, não compensado por um aumento consistente do número de assinantes, levou Emilio Treves a modificar a estratégia editorial implementada até aquele momento, focando todas as atenções no mais modesto – mas certamente menos caro e mais lucrativo – «Mondo piccino. Letture illustrate per i bambini», o outro periódico dedicado à infância e à juventude editado pelo grupo editorial milanês.

Desde 1886, a editora milanese Treves tinha decidido acrescentar ao aristocrático e requintado «Giornale dei fanciulli», extremamente refinado do ponto de vista editorial e dirigido principalmente aos jovens das classes altas, um periódico de leitura semanal para crianças menores com um caráter mais modesto e custos muito mais baixos, destinado essencialmente a crianças das classes média e populares.

Também dirigido por «Cordelia» e Achille Tedeschi, «Mondo piccino» incluía fascículos de 8 páginas com desenhos e ilustrações a preto e branco e incluía entre os seus principais editores alguns dos escritores e literatos que já colaboraram com o «Giornale dei fanciulli». O periódico publicava, ao lado de uma série de colunas fixas, sobretudo obras de ficção – contos, novelas, comédias, contos de fadas, poemas etc. – já publicado em volumes nas diversas séries infanto-juvenis da editora milanese⁵⁷.

A interrupção das publicações de «Mondo piccino» em 1905, mais do que a uma crise da fórmula editorial ou uma diminuição repentina e significativa do número de assinantes e leitores, deve-se essencialmente a uma mudança mais geral nas estratégias corporativas da casa editora Treves⁵⁸.

⁵⁷ E. Bianchi, «Mondo piccino» e le collane per l'infanzia della Treves, «La fabbrica del libro», vol. XVI, n. 2, 2010, pp. 8-10.

⁵⁸ Cf. M. Grillandi, *Emilio Treves*, Turim, Utet, 1977, pp. 391-393.

5. A criação de um novo centro de imprensa periódica infanto-juvenil na Roma do final do século XIX

Na segunda metade dos anos 80, enquanto a experiência pioneira de o «*Giornale dei Bambini*» de Ferdinando Martini (1881-1889) começava tristemente a decair, Roma se tornou o cenário de um novo e emocionante florescimento de jornais e revistas infanto-juvenis, por virtude do trabalho e das iniciativas de Edoardo Perino (1845-1895), empreendedor gráfico de origem turinense que, depois de ter trabalhado para algumas editoras florentinas, em dezembro de 1870 se mudou para a capital e aqui fundou sua própria empresa tipográfica, que mais tarde se tornou uma verdadeira editora capaz de publicar, entre 1876 e 1897, mais de mil livros e 36 publicações periódicas de diversos tipos⁵⁹.

Embora desprovida de um verdadeiro projeto educativo e cultural e, pelo contrário, dominada por uma «excessiva atenção ao lucro», para operar eficazmente no delicado e complexo setor da produção de livros e periódicos infanto-juvenis, a editora romana soube como se cercar de um grupo de expertos e apaixonados consultores e colaboradores, entre os quais se encontravam, em primeiro lugar, Onorato Roux (1859-1926), Epaminonda Provaglio (1851-1925) e Emma Perodi (1850-1918). Aliás, Edoardo Perino não só lhes entregou a tarefa de selecionar as publicações que deveriam compor a série carro-chefe da editora, a *Biblioteca Illustrata*, iniciada em 1886 e originalmente dirigida por Roux e depois por Perodi, mas também aquela de dirigir e promover os diversos periódicos de leituras infanto-juvenis publicados nesse mesmo período⁶⁰.

Pretendemos nos referir, em primeiro lugar, ao «*Gionale illustrato per i Ragazzi*», cujo primeiro número foi publicado em 4 de fevereiro de 1886⁶¹. Publicado semanalmente e com edições de 8 páginas em duas colunas com numerosas ilustrações, o periódico, cuja assinatura anual custava 3 liras, enquanto um único fascículo era vendido por 5 centavos, era dirigido por Onorato Roux, inspetor escolar e escritor para crianças de certa notoriedade que contava, entre seus colaboradores estudiosos, com literatos e educadores, incluindo: Antonio Bernabei, Ruggero Bonghi, Grazia Deledda, Rocco De Zerbi, Ugo Fleres, Fernando Fontana, Enrico Panzacchi, Matilde Serao e Enrichetta Tosi.

⁵⁹ Cf. M.I. Palazzolo, S. Mori, G. Bacci, *Edoardo Perino. Un editore popolare nella Roma umbertina*, Milão, FrancoAngeli, 2012.

⁶⁰ Cf. R. Carrarini, *Il paradiso dei bambini: libri e periodici per l'infanzia dell'editore Edoardo Perino*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milão, FrancoAngeli, 2004, pp. 116-117.

⁶¹ Cf. «*Giornale illustrato per i Ragazzi*», in S. Marini, A. Raffaelli, *Riviste per l'infanzia fra '800 e '900 dai fondi della Biblioteca Alessandrina*, Florença, Franco Cesati Editore, 2001, pp. 35-37.

Atento às necessidades e interesses das diferentes faixas etárias, e convencido de que os conteúdos propostos em suas colunas deveriam se inspirar no «princípio áureo» de «instruir e educar pelo divertimento», o periódico publicado pela editora Perino se propôs a criar um programa preciso, ao qual se manteve fiel ao longo de suas publicações⁶².

A esse respeito, ao lado de contos inéditos, novelas, contos de fadas, comédias e poemas e uma grande seção dedicada à correspondência com os leitores e os jogos e passatempos familiares, o «*Giornale illustrato per i Ragazzi*» publicou diversos contributos de divulgação científica, histórica, artística e literária, bem como alguns perfis biográficos dos protagonistas do Risorgimento (G. Garibaldi, G. Mazzini, etc.) e dos principais escritores estrangeiros para crianças (J. Swift, RH Raspe etc.).

Não está claro por que, dois anos após o lançamento da publicação, a partir da edição de 5 de janeiro de 1888, o «*Giornale illustrato per i Ragazzi*» passou a se chamar «*Il Paradiso dei Bambini. Giornale illustrato per i Ragazzi*»⁶³. De fato, a nova publicação, além de continuar a numeração da anterior (o número de 5 de janeiro de 1888 trazia a indicação de: ano III), repropôs sem variações o formato editorial e a abordagem pedagógica e cultural de base, essencialmente inspirada no princípio de «instruir e educar pelo divertimento» («No início de julho – afirmava-se em artigo publicado no número de 8 de junho de 1893 – seu jornalzinho completa sete anos e meio, percorridos educando, ensinando e também trazendo alegria para todos»⁶⁴). Também permaneceu inalterado o diretor, Onorato Roux, que ficaria à frente do semanário até o final de 1890. A partir de janeiro de 1891, iria substituí-lo, sob o curioso pseudônimo de *Condessa Elda de Montedoro*, o jornalista e escritor infantil da cidade de Cremona, Epaminonda Provaglio⁶⁵.

Destinado a ser apreciado não só em Roma, mas um pouco por toda a península, e a sair até o final de 1894, *Il Paradiso dei Bambini*, especialmente sob a direção de Epaminonda Provaglio, foi enriquecido por numerosos e talentosos colaboradores, teve novas colunas fixas (*La moda dei Bimbi*, *Il Libro dei Perché*, *Consigli Materni* etc.) e, em particular, acolheu em suas páginas uma rica e variada seleção de «fábulas, contos, novelas, historinhas, piadas, comédias, viagens, artigos históricos, geográficos e científicos», o que o tornou

⁶² E. Perino, *Il nostro programma*, «*Giornale illustrato per i Ragazzi*», vol. I, n. 1, 4 de fevereiro, 1886, p. 2.

⁶³ «O *Giornale illustrato per i Ragazzi*», afirmava-se na primeira edição de 1888, ao entrar no terceiro ano de vida, tentará por todos os meios merecer cada vez mais a simpatia e a confiança das famílias e o agradecimento dos seus leitores com o novo título: «*Il Paradiso dei Bambini*», por suas ricas ilustrações e por seus bons artigos, será o jornalzinho mais bonito e informativo que pode ser lido pelas crianças da Itália» (*Due palavrinhos aos nossos leitores*, «*Il Paradiso dei Bambini*», vol. III, n. 1, 5 de janeiro, 1888, p. 7).

⁶⁴ *Cari Bambini*, «*Il Paradiso dei bambini*», vol. VIII, n. 3, 8 de junho, 1893, p. 7.

⁶⁵ Cf. «*Il Paradiso dei Bambini*». *Giornale illustrato per i Ragazzi*, in Marini, Raffaelli, *Riviste per l'infanzia fra '800 e '900 dai fondi della Biblioteca Alessandrina*, cit., pp. 38-43.

um dos periódicos infanto-juvenis mais conhecidos e apreciados entre os anos oitenta e noventa.

O agravamento da doença que em agosto de 1895 teria levado à morte prematura o editor Edoardo Perino foi muito provavelmente a origem da interrupção das publicações de «Il paradiso dei bambini», que foi substituído no ano seguinte por um novo semanário, porém, não mais destinado a crianças, mas a um público de adolescentes e jovens, caracterizado por uma abordagem educacional marcadamente e um desejo prevalente de apoiar e apoiar o trabalho de professores e escolas e de integrar, através de «escolhas e leituras agradáveis e instrutivas», o conhecimento adquirido por jovens leitores nas salas de aula: «La Riconoscenza. Giornale per i Giovanetti» (1895-1897), dirigido pelo próprio Epaminonda Provaglio e editado pelos mesmos colaboradores que fizeram a fortuna dos periódicos infanto-juvenis impressos anteriormente pela editora capitolina.

Ao lado de uma série de colunas fixas e uma ampla seleção de novelas, poemas, diálogos e contos publicados em série, «La Riconoscenza. Giornale per i Giovanetti» destacou-se pelo considerável espaço dedicado à narração da epopeia do Risorgimento e das biografias dos *Pais da pátria* e dos *Heróis da redenção nacional* e pela constante atenção reservada, através de uma série de contribuições ricamente ilustradas, aos temas e questões da língua e literatura italiana, geografia, ciência, arte, música e ginástica⁶⁶.

Em 1889, entretanto, pouco mais de um ano após a transformação de o «Gionale illustrato per i Ragazzi» (1886-1887) na forma mais longa e bem-sucedida de «Il Paradiso dei Bambini» (1888-1894), o editor Perino lançou «Il Folletto dei Bambini», uma publicação periódica para crianças com uma configuração e características editoriais realmente únicas, destinada a ser publicada apenas por alguns meses e sem o interesse de despertar grande entusiasmo entre os jovens leitores.

Como o próprio editor capitolino especificou em um artigo apresentando a nova publicação que apareceu em «Il Rugantino» no dia 5 de março de 1889, «Il Folletto dei Bambini» pretendia ser uma proposta completamente inovadora. De fato, como o próprio Perino especificou, «não é um jornal, nem uma coleção, nem um conto de fadas. É uma coisa nova, uma espécie de álbum em grande formato [...] Contém, nas duas páginas internas, uma iniciativa maravilhosa, uma história divertida, alegre e bizarra»⁶⁷.

Publicado duas vezes por semana («na quinta-feira e no domingo»), «Il Folletto dei Bambini» incluía 2 páginas de grande formato contendo «uma história diferente a cada edição, contada por meio de uma série de desenhos

⁶⁶ Cf. «La Riconoscenza». *Giornale per i giovanetti*, in Marini, Raffaelli, *Riviste per l'infanzia fra '800 e '900 dai fondi della Biblioteca Alessandrina*, cit., pp. 48-57.

⁶⁷ Citação encontrada em «Il Folletto dei Bambini», in Marini, Raffaelli, *Riviste per l'infanzia fra '800 e '900 dai fondi della Biblioteca Alessandrina*, cit., p. 58.

animados coloridos, dispostos em tiras e acompanhados pelas respectivas legendas». Introduziu pela primeira vez uma fórmula editorial que teria «muito sucesso em jornais para jovens» nas décadas seguintes⁶⁸, conforme evidenciado, por exemplo, pelo famoso «Corriere dei Piccoli» publicado desde 1908 como um suplemento do «Corriere della Sera»⁶⁹.

Na realidade, mesmo antecipando uma fórmula editorial destinada a alcançar mais tarde um sucesso considerável, «Il Folletto dei Bambini» não obteve o consenso esperado em seu debut e, não tendo alcançado um número suficiente de assinaturas, foi suprimido pela editora⁷⁰.

Por fim, o outro periódico infanto-juvenil, distribuído pelo empreendedor e eclético editor romano Edoardo Perino, teria um desfecho diferente. Referimo-nos ao «La Domenica dei Bambini. Giornale settimanale illustrato a colori», publicado em junho de 1890 como suplemento de domingo de «Il Paradiso dei Bambini. Giornale illustrato per i Ragazzi» (1888-1894) que se tornou, a partir em janeiro de 1893, «Il Tesoro dei Bambini. Giornale settimanale illustrato a colori», que foi dirigido até outubro de 1896 por Emma Perodi e, posteriormente, por Erminia Bazzocchi (1848-1914), após o encerramento, em dezembro de 1894, de «Il Paradiso dei Bambini. Giornale illustrato per i Ragazzi», foi transformado em suplemento de «La Ricreazione. Giornale per i Giovanetti» (1895-1897).

Publicado durante sete anos, entre 1890 e 1897, embora com outro título e como «suplemento dominical» a outras revistas infanto-juvenis⁷¹, o semanário intitulado primeiro como «La Domenica dei Bambini» e posteriormente como «Il Tesoro dei Bambini» foi caracterizado por um ambiente tradicional, mas de alto perfil, e pela riqueza e variedade das leituras oferecidas aos jovens⁷².

Diante da sólida e cativante fórmula editorial, do rico aparato iconográfico (ilustrações, desenhos, etc.) e da amplitude e modernidade das questões abordadas nas muitas histórias propostas em suas páginas (miséria, emigração, abandono da infância, condição de trabalho, educação pública, assistência

⁶⁸ Carrarini, *Il paradiso dei bambini: libri e periodici per l'infanzia dell'editore Edoardo Perino*, cit., pp. 119-120.

⁶⁹ Cf. R. Lollo (ed.), *Il Corriere dei Piccoli in un secolo di riviste per ragazzi. Atti del Convegno (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 28 de março de 2008)*, Milão, Vita e Pensiero, 2009.

⁷⁰ Sobre essa publicação, ver «Il Folletto dei Bambini», cit., pp. 58-64.

⁷¹ Tanto «La Domenica dei Bambini. Giornale settimanale illustrato a colori» (1890-1892), quanto «Il Tesoro dei Bambini. Giornale settimanale illustrato a colori» (1893-1897) tinha uma frequência semanal, conforme já mencionado, e incluía brochuras de formato 19x25 cm. de 8 páginas em duas colunas, com ilustrações a preto e branco e coloridas. Os principais editores e colaboradores do periódico foram: Giulia Avolio, Erminia Bazzocchi, Cesare Carli, Odoacre Cianca, Forese, Ettore Giaquinto, Giulia Luini, Emma Perodi (também com os pseudônimos: *A Diretora* e *O Amigo das Crianças*), Orestilla Piccardo-Biasci, Maria Prato, Salvatore Raccuglia, Massimina Rosellini e Riccardo Scotti.

⁷² «Il Tesoro dei Bambini». *Giornale settimanale illustrato a colori*, in Marini, Raffaelli, *Riviste per l'infanzia fra '800 e '900 dai fondi della Biblioteca Alessandrina*, cit., pp. 44-47.

social, etc.), deve-se ressaltar que, como os demais periódicos impressos pela casa editora Edoardo Perino de Roma, também «La Domenica dei Bambini», que posteriormente se tornou «Il Tesoro dei Bambini», se distingue por ser substancialmente fechado em relação às ideias progressistas que, aliás, ele contrastou fortemente com uma concepção de sociedade e de desenvolvimento do país inspirada pelo conservadorismo de Crispin e, mais particularmente, pela ideologia estritamente elitista e classista que caracterizou grande parte da burguesia italiana do *fin de siècle*⁷³.

6. Periódicos para infância *fin de siècle*

A Roma do final do século era um dos polos mais vivos e modernos da imprensa periódica infanto-juvenil e não havia dúvida de que ali foram criadas as instalações e amadurecidas as condições para a verdadeira revolução no setor, que se realizará ao longo do século seguinte⁷⁴ e que não dependeu apenas do extraordinário florescimento de jornais e revistas «para os pequeninos» saídos das prensas da empreendedora e muito ativa editora Edoardo Perino, assim como da iniciativa de alguns estudiosos e escritores para a infância que, com o apoio de algumas pequenas gráficas e tipógrafos da capital, se empenharam em dar vida a publicações destinadas, nas palavras de Luigi Capuana, a emocionar «crianças italianas» de todas as condições e «a encontrar um lugar na elegante sala de estar, mas também nas dependências e nas casas humildes dos trabalhadores e agricultores»⁷⁵.

Um papel protagonista nessa história foi desempenhado pelo escritor siciliano Luigi Capuana (1839-1915), que depois de ter colaborado nas décadas anteriores com os periódicos mais conceituados e difundidos do setor, fundou o semanário «Cenerentola. Giornale pei fanciulli», que foi publicado até 1894 e deixou uma marca de grande originalidade na imprensa periódica infanto-juvenil do final do século XIX.

Publicado originalmente pela Società Laziale Tipografica, o semanal fundado e dirigido por Capuana trazia edições em formato de 30,5x22,5 cm com 12 páginas e ilustrações a preto e branco e coloridas; o custo da assinatura anual era de 5 liras, enquanto uma única edição era vendida por 10 centavos.

Ao traçar o programa que inspiraria «Cenerentola» (Cinderela), Capuana não deixou de evidenciar como «essa nova publicação, que pretende ser

⁷³ Cf. C. Duggan, *Creare la nazione. Vita di Francesco Crispi*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

⁷⁴ Cf. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 140-146.

⁷⁵ L. Capuana, *Editorial*, «Cenerentola. Giornale pei fanciulli», vol. I, n. 1, 18 de dezembro, 1892, p. 1.

instrutiva, sim, mas ao mesmo tempo divertida e artística, com um genuíno carácter italiano», pretendia se qualificar como «um jornal para crianças digno de ser equiparado aos mais belos e interessantes da França, Inglaterra e América». Em particular, o novo semanário pretendia oferecer-se como «uma leitura atraente, uma festa para o intelecto e para os olhos», cujos conteúdos, longe de aborrecerem os jovens leitores, teriam animado o seu tempo livre, livrando-os dos deveres opressivos e aborrecidos da escola⁷⁶.

Educar os pequenos leitores, usando a influência da «fantasia» e focando sobretudo na «imaginação», na convicção de que «a imaginação é a faculdade mais desenvolvida da infância e que só assim se pode tentar modificar para que seja útil a índole daqueles que deverão ser os atores da sociedade futura»; educar privilegiando a colaboração de «um grupo de valorosos artistas da caneta, do lápis e da melodia», chamados a entreter com alegria os pequenos leitores a cada edição e a cada semana; finalmente, educar por meio de uma oferta rica e «novinha em folha» de «historinhas», «contos de fadas», «peculiaridades», «comédias para fantoches», «bonecos e desenhos»: *Divertir e educar divertindo*. Esse é o propósito sobre o qual *Cenerentola* não renunciará em nenhuma de suas páginas. Este foi, em poucas palavras, o ambicioso programa de uma revista para crianças e adolescentes que prometia «ser tão bem-vinda que seria esperada com impaciência no final de cada semana; seria acolhida com alegria e festejada como um ente querido que chega para visitar com as mãos sempre cheias de presentes»⁷⁷.

De fato, Capuana fez tudo muito bem feito e não poupou esforços para transformar sua «Cenerentola» numa publicação de alto perfil, com uma proposta literária e educacional verdadeiramente original. Em primeiro lugar, chamou para fazer parte do grupo de colaboradores do semanário, alguns dos grandes nomes do jornalismo cultural e de costumes. De Marianna Almagià a Mario Bongialli, de Giannina Brandimarte a Giuseppe Chiovenda, de Ugo Fleres e Paola Lombroso Carrara a Enrico Nencioni, Gina Fantacchiotti, Renato Tanfani, Enrico Torrioli e Maria Vanni –, também estudiosos e escritores do calibre de Giovanni Verga e Luigi Pirandello.

Além disso, no que diz respeito à diagramação e organização interna das seções e colunas, o semanário se destacou pelo seu formato editorial muito bem cuidado e vivaz e pela opção por privilegiar os textos de narrativa e a literatura de fantasia.

Junto aos contos de fadas e ao resgate de lendas populares e contos tradicionais, para enriquecer a proposta do semanário fundado e dirigido pelo escritor siciliano encontramos colunas de divulgação científica, curiosidades literárias e conteúdos humanistas, como a chamada coluna *Spigolature del Mago*, bem como uma série de colunas destinadas a acomodar narrativas

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 1-2.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 2.

contundentes de acontecimentos e personagens da casa governante dos Saboia e da história do país, com particular referência à epopeia do Risorgimento e à concretização da unificação nacional, na íntegra harmonia, entre outras coisas, com as iniciativas de promoção do amor à pátria e à identidade nacional entre as gerações mais novas e no seio das classes populares veiculadas pelo nacionalismo de matriz crispiniana⁷⁸

Na realidade, em face à grande habilidade para projetar e aos consideráveis esforços empreendidos por Luigi Capuana, já poucos meses após o lançamento das publicações, «Cenerentola» começou a acusar uma série de questões críticas. Em primeiro lugar, questões relacionadas com a custos consideráveis de impressão e gestão semanal não compensados por um número adequado de assinaturas. Daí a decisão do fundador e diretor do jornal de buscar proteção e introduzir uma série de mudanças em relação à primeira fase. A partir da edição de 16 de abril de 1893, a publicação de «Cenerentola» é entregue à uma gráfica capitolina mais em conta, do «Cav. Enrico Voghera» e sofre uma série de alterações significativas: embora mantendo o formato original, o número de páginas passa de 12 para 8 e, no geral, a nova composição gráfica parece mais modesta; o número de ilustrações em cada edição também é menor.

Mesmo com essas mudanças, no entanto, a situação financeira do semanário fundado e dirigido por Luigi Capuana continuou a ser muito incerta, em razão também das questões críticas acima identificadas⁷⁹. Por isso, no dossiê de 16 de dezembro de 1894, o fundador e diretor do jornal anunciava a cessação definitiva das publicações do «Cenerentola»⁸⁰.

⁷⁸ Cf. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Turim, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992; e A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, Milão, Vita e Pensiero, 2004.

⁷⁹ A. Carli, *Prima del Corriere dei Piccoli. Ferdinando Martini, Carlo Collodi, Emma Perodi e Luigi Capuana fra giornalismo per l'infanzia, racconto realistico e fiaba moderna*, Macerata, eum, 2007, p. 129.

⁸⁰ L. Capuana, *La morte di "Cenerentola"*, «Cenerentola. Giornale pei fanciulli», vol. III, n. 50-51, 16 de dezembro, 1894, pp. 783-784.

Publicações periódicas para professores universitários dos séculos XIX e XX. Uma fonte valiosa para estudar a história da universidade italiana

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Periodic journals for university professors from the XIX and XX Centuries. A valuable source for studying the history of the Italian university

ABSTRACT: This article aims to present and analyze the genesis and development of the most important journals for university professors published in Italy between the nineteenth and twentieth centuries. Through a careful and meticulous analysis of the contents of the numerous files of the various publications examined, communication tools in the academic world as well as a sounding board for university problems within the society of the time, it is possible to reconstruct the most significant passages, from both a historical and legislative point of view, of the evolution of the University and higher education in the Italian Peninsula.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; Higher education; Journals; Italy; XIX-XX Centuries.

Introdução

Uma fonte certamente valiosa, mas talvez muito negligenciada até agora, para o estudo da história da universidade italiana e do ensino superior é representada pelos periódicos para professores universitários. Ao contrário do que acontecia com as revistas para escolas e professores do ensino básico e secundário dos séculos XIX e XX, em torno das quais, a partir do final da década de 1980, um levantamento sistemático desenvolvido por uma verdadeira e própria equipe nacional de investigação composta por um grande número

de pesquisadores de várias universidades italianas¹, especialistas em história do ensino superior e das universidades preferiram focar principalmente nas revistas de estudantes e comunidades acadêmicas². Somente nos últimos anos, alguns estudiosos decidiram iniciar uma série de reflexões preliminares sobre as publicações periódicas para professores universitários, uma fonte que parece destinada a revelar-se, se devidamente investigada, muito útil para reconstruir com rigor e detalhadamente as passagens mais significativas da história de todo o sistema de ensino superior da Península³.

Parece conveniente evidenciar que, ao contrário dos periódicos para as escolas, muito numerosos em quantidade e expressão de posições ideológicas certamente diversificadas, a imprensa periódica universitária teve como característica peculiar exatamente a existência de poucas publicações, sendo muitas vezes continuativas umas das outras e que também raramente se sobrepunham em termos cronológicos. Se isso é a pura verdade, como evidencia Mauro Moretti, que estudou as universidades entre os séculos XIX e XX, importantes revistas “generalistas” como «Nuova Antologia», «Il Marzocco», «Rivista d'Italia», «Il Regno», «Rassegna nazionale»; revistas setoriais como «Rivista pedagogica» e «Nuovi doveri»; órgãos “puramente políticos”, como «Civiltà Cattolica» ou

¹ Ver G. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Bréscia, La Scuola, 1992; Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Bréscia, La Scuola, 1997; Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Bréscia, La Scuola, 2000; Id. (ed.), *TESEO. Testi e Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, Milão, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milão, Editrice Bibliografica, 2008. Ver também o trabalho recente de R. Sani, *Il mio itinerario formativo e di ricerca nell'ambito della Storia dell'educazione*, in S. Olivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Ets, 2015, pp. 133-173.

² No que diz respeito aos anos noventa, ver G. Quagliariello, *Studenti e politica: dalla crisi della goliardia prefascista al primo congresso nazionale universitario (1925-1946)*, Mandúria, Lacaita, 1987; *Gaudeamus igitur. Studenti e goliardia 1888-1923*, Bolonha, University Press, 1995. Assim como trabalhos sobre associações estudantis, como: N. De Giacomo, G. Orsina, G. Quagliariello, *Catalogo delle riviste studentesche*, Manduria, Lacaita (Arquivo da história das associações e instituições estudantis), 1999; M. Griffo, *L'Archivio per la storia dell'associazionismo e delle istituzioni studentesche*, «Le Carte e la Storia», vol. 1, 1995, pp. 133-137; P. Dessi, D. Negrini, M. Zuccoli, *Stampa studentesca e digital library: l'esperienza dell'Università di Bologna*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 10, 2006, pp. 407-411.

³ Em particular, mencionamos: G. Ricuperati, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, in I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Nápoles, Jovene, 1994, pp. 311-377; M. Moretti, “Noi e le nostre università”. *Schede sulle riviste professorali italiane fra Otto e Novecento*, in G. Angelozzi, M.T. Guerrini, G. Olmi (edd.), *Università e formazione dei ceti dirigenti. Per Gian Paolo Brizzi, pellegrino dei saperi*, Bolonha, Bononia University Press, 2015, pp. 521-538; L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milão, FrancoAngeli, 2018, em particular pp. 31-54; M.R. Di Simone, *L'università italiana nella prima legislatura repubblicana: dibattiti, progetti, “leggine”*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 22, n. 1, 2018, pp. 43-66; L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milão, FrancoAngeli, 2020 (em particular pp. 55-180).

«Critica sociale»⁴, ou periódicos com caráter associativo, como «Studium», bem como órgãos de imprensa relacionados a diferentes áreas acadêmico-profissionais (desde revistas jurídicas a médicas)⁵, também é igualmente inegável que o subgênero constituído por periódicos docentes, prevalecendo a manifestação de cargos de docentes universitários efetivos, é extremamente reduzido em tamanho e composto, em sua maioria, por publicações que, embora em épocas diferentes, se propuseram a atuar não apenas como instrumentos internos de comunicação dentro do mundo acadêmico, mas sobretudo como caixa de ressonância de questões universitárias de relevante interesse nacional a ponto de se tornarem, em alguns casos, verdadeiros *cahiers de doléances* sobre os inúmeros e complexos problemas da educação superior, com a clara intenção, por um lado, de erradicar a imagem pública difundida e muito negativa do mundo acadêmico nas respectivas sociedades contemporâneas e, por outro, de influenciar as decisões da classe política da época.

Obviamente, esses objetivos estavam destinados a refletir também na estrutura editorial das publicações que pretendiam funcionar como um canal de informação e orientação sobre tudo o que interessa à Universidade. De fato, acabaram por oferecer ao leitor inúmeras colunas que, embora de formas diversas, podem ser encontradas comumente em todos os periódicos universitários. Assim, por exemplo, ao lado de páginas mais institucionais que reportam notícias parlamentares e legislativas com a reprodução de textos e documentos oficiais ou notícias sobre legislação menos importante e medidas administrativas tomadas no domínio da educação universitária ou contendo informações sobre concursos e comissões e relatórios de cerimônias acadêmicas de cada local (discursos inaugurais, textos de palestras, etc.), havia outras partes dessas publicações destinadas a acolher reconstruções e percepções sobre a história das universidades italianas destinadas a reivindicar as “gloriosas” tradições das mais antigas universidades italianas, reflexões sobre os vários aspectos da situação internacional dos estudos superiores, bem como debates reais com várias vozes, muitas vezes também com tons ásperos e ressentidos, sobre questões atuais e abrangentes colocadas pelos editores de cada jornal e principalmente atribuíveis a necessidades mais prementes ou às principais críticas do sistema de ensino superior italiano. Sem esquecer obviamente a presença constante em cada número dessas revistas de bibliografias atuais e retrospectivas e de resenhas detalhadas sobre conferências ou eventos

⁴ Ver E. Morgana, *Il problema universitario nell'ultimo decennio del secolo XIX attraverso le pagine di Civiltà Cattolica*, in F. De Vivo, G. Genovesi (edd.), *Cento anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, Nápoles, Edizioni Scientifiche Italiane, 1986, pp. 155-163; G. Genovesi, *Critica Sociale e questione universitaria*, in *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla "questione femminile"*, Florença, Sansoni, 1982, pp. 145-182.

⁵ Cf. Moretti, “*Noi e le nostre università*”. *Schede sulle riviste professorali italiane fra Otto e Novecento*, cit., pp. 525-526.

universitários que permitiram ao professor atualizar-se constantemente sobre a produção científica de seus colegas e que também criaram uma janela sempre aberta a todo o mundo acadêmico nacional e internacional.

De fato, esses periódicos, embora expressando em suas páginas as diferentes e heterogêneas orientações ideológicas e políticas que historicamente caracterizaram a academia italiana, podem ser todos igualmente interpretados como recipientes capazes de reunir em sua complexidade e heterogeneidade os múltiplos aspectos culturais, educacionais, pedagógicos, mas também jurídico-econômico permeados no mundo universitário italiano ao longo dos anos⁶.

1. *As publicações professorais do final do século XIX*

Nos últimos vinte anos do século XIX, a Universidade Italiana, como já amplamente destacado pela conceituada historiografia do setor, viveu uma fase de transição e de reorganização estrutural muito delicada e complexa⁷. No final do século, mesmo sem a intervenção de uma reforma orgânica e abrangente de todo o sistema, mas apenas por meio de medidas parciais e de pequena escala, a estrutura jurídica e organizacional das universidades estaduais, traçada pelo ministro Carlo Matteucci com a lei de 31 de julho de 1862 havia realmente mudado amplamente. Em particular, a articulação logo após a unificação entre as universidades de primeiro e segundo graus, que distinguiu as grandes universidades das menores com consequências significativas na gestão administrativa e didática das mesmas, bem como nos salários dos professores, embora ainda permanecesse formalmente em vigor, agora parecia decididamente destituída de qualquer significado real, em virtude da política de “equalização” inaugurada na sequência da chegada ao poder da esquerda de Depretis⁸.

⁶ Sobre esse assunto, ver M. Moretti, *L'istruzione superiore fra i due secoli: norme, strutture e dibattiti*, in A. Casella, A. Ferraresi, G. Giuliani, E. Signori (edd.), *Una difficile modernità. Tradizioni di ricerca e comunità scientifiche in Italia (1890-1940)*, Pavia, La Goliardica Pavese, 2000, pp. 351-387 e I. Porciani, M. Moretti (edd.), *L'Università italiana. Bibliografia 1814-1914*, Florença, Olschki, 2002.

⁷ Ver, em particular, U.M. Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Florença, Le Monnier, 1993; F. Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia, 1848-1923*, Milão, Giuffrè, 1995; I. Porciani, M. Moretti, I. Porciani, M. Moretti, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (edd.), *Storia delle Università in Italia*, 3 voll., Messina, Sicania, 2007, Vol. III, pp. 323-379.

⁸ Sobre a questão da equalização das universidades menores do final do século XIX, ver I. Porciani, *La questione delle piccole università dall'unificazione agli anni Ottanta*, in M. Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, 1993, pp. 9-18; M. Moretti, *La questione delle piccole università dai dibattiti di fine secolo al 1914*, in Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, cit.,

Além disso, muitos consideravam ser urgente intervir no principal problema subjacente à Universidade Italiana, identificado na má preparação que oferecia às gerações mais jovens, devido ao seu carácter marcadamente profissional. O corpo docente deveria ter dado um contributo decisivo para esta obra de renovação da Universidade que, no entanto, foi afligida no mesmo período por certa preocupação com as suas precárias condições jurídico-econômicas e, por isso, esperava uma ação ministerial que restaurasse a dignidade justa e adequada à figura do professor universitário⁹.

Precisamente a esse respeito, em 1886 um jovem, porém já influente professor de Direito Romano como Pietro Cogliolo, não deixava de evidenciar que era dever específico do Estado preocupar-se sobretudo com o aperfeiçoamento do *status* dos acadêmicos italianos, protagonistas do que sem dúvida poderia ser considerada «a mais alta estrutura cultural e educacional da nação»:

Não somos o tipo de trabalhador que faz greves e barulho. Julgamos com desprezo quem não compreende o alto valor da nossa função, mas chamados a dar a nossa opinião, não nos calaremos por medo covarde de falar e diremos francamente que prover à nossa existência é prover à ciência, ou seja, à grandeza da pátria¹⁰.

Uma acusação, como propriamente apontada por Ariella Verrocchio, longe de ser infundada, visto que a Itália daquele período era um país em que a carreira acadêmica não envolvia a conquista de situação jurídica e condição econômica tão vantajosas como em outros estados europeus vizinhos, como a França ou Alemanha¹¹. Acreditava-se também que justamente a desigualdade de tratamento, a precariedade e a inadequação das condições dos professores eram tão enormes que dificultavam a formação na Itália de um verdadeiro corpo acadêmico altamente qualificado, capaz de dar ao sistema universitário uma viravolta decisiva em direção à renovação desejada.

Com o propósito preciso de acompanhar as possíveis mudanças estruturais do sistema de ensino superior, mas acima de tudo com a esperança de poder

pp. 19-44; Id., *Piccole, povere e 'libere': le università municipali nell'Italia liberale*, in G.P. Brizzi, J. Verger (edd.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Atti del Convegno Internazionale di Studi. Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998, pp. 533-562; L. Pomante, *Per una storia delle università minori. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013, pp. 133-186. Sobre a chamada linha política do “compromisso” adotada nesse período no trabalho de equiparação das universidades menores, ver, por fim, a interessante contribuição de I. Porciani, *L'eccezione e la regola: l'università italiana dell'Ottocento tra norma scritta e prassi quotidiana*, in A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Milazzo, 28 settembre-2 ottobre*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1995, pp. 625-635.

⁹ M. Rossi, *Università e società in Italia alla fine dell'800*, Florença, La Nuova Italia, 1976.

¹⁰ Cf. P. Cogliolo, *Melanconie universitarie*, Florença, Barbera, 1887, pp. 61-62.

¹¹ Ver A. Verrocchio, *I docenti universitari tra Ottocento e Novecento. Carriere, condizione economica e stato giuridico*, «Italia contemporanea», vol. 49, n. 206, 1997, pp. 65-86.

impactá-las de forma significativa, surgiram naquelas décadas as primeiras formas de associação entre professores universitários, criadas para defender os interesses da categoria. Essas experiências de caráter “sindical” obviamente encontraram nas publicações periódicas daqueles anos uma das principais ferramentas a serem utilizadas para melhor conduzir suas batalhas.

Se excluirmos da nossa reconstrução os numerosos periódicos universitários publicados por cada sede, verdadeiras aventuras editoriais de caráter muito pontual, muitas vezes ligadas à iniciativa individual de reitores ou professores e, portanto, esgotadas em poucos números e na maioria das vezes sem periodicidade regular, o ano real de início dessa série de periódicos nacionais para professores universitários pode ser identificado como 1887.

Naquele ano, justamente por vontade de alguns acadêmicos, principalmente bolonheses, foi criada a chamada «Associazione dos Professores», pela qual «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore pubblicata da una società di professori», publicada em Bolonha entre 1887 e 1891¹², cujo primeiro diretor-presidente foi o físico Emilio Villari, irmão do mais conhecido Pasquale e professor da Universidade de Bolonha, e em cuja gestão editorial se alternaram, nos cinco anos de existência do periódico, destacados intelectuais e acadêmicos como Pietro Albertoni, Tullio Martello, Cesare Taruffi, Pietro Cogliolo, Nicola Fornelli e Giosuè Carducci, que já estava estabelecido e muito ativo. Esse periódico foi uma expressão, como se pode verificar pelo complemento do título, daquela «Associazione dos Professores» fundada na capital bolonhesa pela vontade de alguns acadêmicos, principalmente bolonheses, animados pelo desejo comum de melhorar e proteger as condições econômicas e jurídicas de todo o corpo docente¹³. No mesmo editorial que abriu o primeiro número da revista, os redatores afirmaram claramente a *missão* que a nova iniciativa editorial propunha e aspirava a ser

a expressão geral, nacional e independente dos interesses morais e impessoais do ensino superior [...], buscando também libertá-los das influências perigosas da sucessão de partidos políticos e homens na governança dos assuntos públicos.

¹² A esse respeito, ver Sociedade para a publicação do periódico «L'Università», o *Statuto della Società per la pubblicazione del periodico «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore»*, Bolonha, Tip. Fava e Garagnani, 1887.

¹³ Para mais informações sobre a gênese, a *missão* e o desenvolvimento dessa associação de professores universitários, consultar a Sociedade para a publicação do periódico «L'Università», *Statuto della Società per la pubblicazione del periodico «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore»*, cit. O primeiro congresso nacional da associação foi realizado em Milão, em setembro de 1887, e contou com a participação de até trezentos e cinquenta professores universitários. O relato desses dias em Milão é amplamente divulgado em vários números do periódico «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore pubblicata da una società di professori», publicados entre o outono de 1887 e a primavera de 1888. Para uma visão geral das resoluções aprovadas, ver também Verrocchio, *I docenti universitari tra Ottocento e Novecento. Carriere, condizione economica e stato giuridico*, cit., pp. 66-71.

Para poder afirmar concretamente essa imparcialidade de julgamento e sobretudo a desejada autonomia com relação à esfera política, «L'Università» pretendia rejeitar categoricamente «ideias pré-concebidas», para contrariamente se configurar «como um exercício para qualquer asserção, [...] alheia a qualquer luta política e religiosa», animada sobretudo pelo desejo de buscar e cimentar «um vínculo urgente e desejável de fraternidade e solidariedade entre os amantes da ciência»¹⁴. Os objetivos dessa iniciativa editorial foram também claramente enunciados durante o primeiro Congresso Nacional da associação realizado em Milão em setembro daquele ano e contou com a participação de cerca 350 professores universitários. Tratava-se de garantir que os problemas “irresolutos” e sérios do sistema universitário italiano tivessem um “tratamento competente”, capaz de fornecer ao Parlamento «uma nova luz para levar a cabo as reformas orgânicas do ensino superior»¹⁵.

Uma experiência certamente mais limitada em termos de tempo, mas igualmente significativa em termos de conteúdo, foi a do periódico de «La Riforma Universitaria. Rassegna settimanale dell'insegnamento superiore», publicada em Bolonha entre 1890 e 1892, primeiro em formato grande de oito páginas (com edição semanal) e depois em um formato menor de quarenta e oito e cinquenta e seis páginas (com edição quinzenal) e novamente durante o primeiro semestre de 1902, mas sem uma frequência fixa na publicação dos números¹⁶, de iniciativa e sob a direção de Tullio Martello, combativo e perspicaz professor de Economia Política da Universidade de Bolonha, amigo íntimo de Giuseppe Garibaldi e integrante da Expedição dos Mil¹⁷.

O objetivo de Martello declarado desde o início era desnudar, sem muitos temores de fazer reverência ou se tornar “refém” de chantagem política, os problemas e dificuldades que afligiam a universidade, «agora abandonada

¹⁴ Cf. *Programma*, «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore pubblicata da una società di professori», vol. 1, nn. 1-2, abril de 1887, pp. 1-2.

¹⁵ Cf. A. Labriola, *La laurea di filosofia*, in N. Siciliani De Cumis, *Filosofia ed Università. Da Labriola a Vailati 1882-1902*, Urbino, Argalia, 1975, p. 116. Sobre as resoluções tomadas naquele primeiro Congresso, ver também Verrocchio, *I docenti universitari tra Ottocento e Novecento. Carriere, condizione economica e stato giuridico*, cit., pp. 66-71. No entanto, convém evidenciar que, como Verrocchio oportunamente observou, essa sociedade «ainda não constituía uma verdadeira associação de categoria, ou melhor, uma organização fruto do amadurecimento de um espírito de equipe no âmbito do ensino superior. Envolvido exclusivamente na edição de uma revista sobre os problemas do ordenamento do ensino superior, significativamente na página de título escrevia-se «publicado por uma Associação de professores» (*Ibid.*, p. 67).

¹⁶ O periódico nasceu semanal (logo transformando-se em quinzenal) em 23 de fevereiro de 1890 e continuou suas publicações até 10 de maio de 1892. Então, sem ter mais uma periodicidade fixa, voltou a ser impresso em 11 de janeiro de 1902 para cessar novamente com o número 17-20 de 12 de junho de 1902. Ver La direzione, *Ai Professori delle Università e degli Istituti d'istruzione superiore*, «La Riforma Universitaria», vol. 3, n. 1, 11 de janeiro de 1902, p. 1.

¹⁷ Sobre Tullio Martello ver o perfil bibliográfico completo escrito por G. Gioli, *Martello, Tullio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2008, Vol. 71, pp. 84-87.

a todos os acontecimentos do acaso, a todos os atos de vontade, a todos os escândalos de abusos e naquelas condições limitadas que beiram a anarquia e anunciam o colapso»¹⁸.

A ideia de fundar um novo periódico brilhou na mente de Tullio Martello, personagem dotado de notável espírito crítico e de temperamento pouco afável, em novembro de 1889, quando foi convidado a assumir, para o início do ano acadêmico da Universidade de Bolonha, a tradicional conferência inaugural, a qual deu o título emblemático *O declínio da Universidade Italiana: discurso inaugural do Professor Tullio Martello na abertura solene dos estudos na Universidade Régia de Bolonha*¹⁹. No famoso discurso, com linguagem crua e penetrante e sem recorrer a trocadilhos diplomáticos, o economista acusou o governo italiano de conhecer há muitos anos e de ter vergonhosamente negligenciado os problemas da Universidade, demonstrando assim uma total “ignorância” e uma clara “incapacidade” de compreender, ao contrário do que aconteceu noutros países, qual era a verdadeira função da Universidade, «uma poderosa alavanca para o progresso» e o lugar por excelência para o «renascimento de um povo civilizado». O discurso de Martello causou sensação tanto pelo conteúdo quanto pelo tom utilizado²⁰, mas foi exatamente esta reação da opinião pública e da classe dirigente acusada o que persuadiu o professor universitário de que era chegada a hora de fundar um periódico, tomando como base a intervenção bolonhesa «com liberdade de pensamento [e] e com independência de julgamento» e que tivesse o objetivo de, por um lado, “abalar” a consciência dos professores universitários, alguns dos quais por vezes preocupados em defender os seus próprios «interesses locais e limitados» e, por outro, lado orientar a classe política para tomar as decisões mais adequadas para conduzir à construção «racional e inteligente» de uma «nova Universidade, capaz de recuperar o esplendor dos tempos gloriosos do passado».

Nosso lema *ab imis fundamentalis* que afastou muitos de nossos colegas, bastante tímidos ou excessivamente prudentes, – lê-se no número publicado em 15 de março de 1891, ao concluir-se o primeiro ano da revista – não deve ser entendido no sentido de que devemos subitamente derrubar todo o sistema contra o qual nos comprometemos a lutar, para substituí-lo repentinamente desde o início em todos os seus pontos positivos; isso seria um sonho para a instituição dos estudos públicos, como para qualquer outra instituição, ainda que de menor porte. Em nossa opinião, *Ab imis fundamentalis* significa que, aos poucos, sempre melhorando tudo o que precisa ser restaurado, pretende-

¹⁸ Cf. *Programma*, «La Riforma Universitaria», vol. 1, n. 1, 23 de fevereiro de 1890, p. 1.

¹⁹ T. Martello, *La decadenza dell'Università italiana. Discorso inaugurale del professore Tullio Martello alla solenne apertura degli studi nella R. Università di Bologna (1889-1890)*, Bolonha, Società Tipografica Azzoguidi, 1890.

²⁰ Ver Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia, 1848-1923*, cit., pp. 286-290.

se destruir pela raiz os males que mais assolam a educação pública em geral e a educação superior em particular. Uma vez implementados três ou quatro capítulos da reforma orgânica, todo o resto acontecerá por si, naturalmente, como uma consequência lógica e como concatenação necessária do sistema, sem bater violentamente de frente com os hábitos e tradições. «La Riforma Universitaria» é apenas o terreno neutro em que todas as opiniões podem ser confrontadas entre si; não deve ser, em nosso entender, o atrito das ideias e a comparação dos fatos, dos quais resplandecem a verdade e o interesse nacional²¹.

Nesse processo de “renascimento” da Universidade italiana teria cabido, portanto, um papel de protagonista à classe docente que, mais do que qualquer outra categoria, era chamada a adquirir e saber utilizar os instrumentos culturais e intelectuais necessários para identificar os problemas que afligiam o sistema e a oferecer soluções viáveis para resolvê-los. Em quase todos os números, as páginas de «La Riforma Universitaria» aparecem impregnadas pelo desejo claro de delinear a figura ideal do professor universitário, o «justo e honesto», capaz de «manter as costas e a cabeça erguidas diante da miserável política», predestinado por sua natureza a «constituir com seus semelhantes uma seleta comunidade intelectual» encarregada de realizar uma verdadeira missão de «civilização da nação». Essa dimensão de alta intelectualidade, considerada por Tullio Martello como a característica primordial dos «verdadeiros acadêmicos», foi particularmente destacada na coluna *Galleria dei professori*, presente em todos os números da revista e fortemente desejada pelo diretor para apresentar aos leitores o retrato de alguns dos mais ilustres professores vivos, a serem considerados verdadeiros «mestres e exemplos de excelência» para as futuras gerações, assim como figuras-chave na possível reforma da Universidade²², seja nos obituários, embora em número reduzido (pouco menos de vinte) ou inseridos na coluna chamada *Necrologia*, todas publicados nos dois primeiros anos de vida do periódico bolonhês²³.

Aos anos de 1894 se atribui o nascimento do último dos três periódicos docentes do final do século XIX, «L'Unione Universitaria. Periodico mensile tra i Professori Universitari Italiani», uma publicação criada e dirigida pelo médico e hidrólogo Domenico Barduzzi²⁴, publicado pela primeira vez em Siena pelos

²¹ *Seconda annata della Riforma universitaria*, «La Riforma Universitaria», vol. 1, nn. 37-38, 15 de março de 1891, pp. 1-3.

²² A coluna «Galleria dei professori» deixará de existir no segundo ano de vida da revista a pedido de um número considerável de professores universitários, que acreditavam que essa seção tinha «o ar de querer lucrar com a vaidade pessoal» (*ibid.*, p. 3).

²³ Sobre o uso de obituários como fonte para o estudo da história da Universidade, ver especialmente o recente trabalho de L. Pomante, *Professors' obituaries. A valuable source for studying the history of university and higher education*, «History of Education & Children's Literature», vol. 15, n. 2, 2020, pp. 353-388.

²⁴ Sobre Barduzzi e a revista que dirigia, ver M. Crespi, *Barduzzi, Domenico*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1964, Vol. 6, pp. 319-320;

editores Carlo Nava (1894) e Luigi Lazzeri (1895-1896) e depois, não mais mensalmente, mas bimestralmente, em Rocca San Casciano por Licinio Cappelli (1897). A nova publicação, sem interrupção até 1897 e que teria acolhido artigos de prestigiosas personalidades como Carlo Calisse, Augusto Graziani, Arturo Labriola, Cesare Lombroso, Enrico Morselli, Vittorio Emanuele Orlando e Domenico Zanichelli, numa frente comum «sem distinção de cor política»²⁵, rapidamente se tornou uma voz oficial da academia, hospedando artigos e contribuições dos acadêmicos e intelectuais mais relevantes e influentes da época em suas colunas. Esse objetivo de se tornar um ponto de referência da Universidade Italiana e sobretudo de ser a expressão mais confiável das diversas exigências procedentes da categoria dos docentes universitários da Península foi declarado desde o primeiro número da revista, publicada em 31 de março de 1894. Em sua abertura, assinado por cinquenta e três professores universitários, havia um documento intitulado *Programma*, que detalhou a *missão* da publicação que nascia:

Faz muito tempo que na Itália se fala da urgência de uma reorganização geral dos estudos universitários, que a opinião mais difundida hoje é a de que seja realmente necessário, se quisermos não só restituir às nossas universidades a antiga honra, mas também torná-las adequadas e úteis às condições da sociedade presente.

E justamente para atender a essa necessidade urgente,

nos abaixo-assinados surgiu a ideia da fundação de um jornal universitário que reunisse todos os que fazem parte do ensino superior, para a tutela da mais alta cultura nacional e para a melhor defesa do bem comum, o que parecia ainda mais adequado a eles neste momento em que se anuncia como próxima a proposta de uma nova lei para resolver, por meio da autonomia, a questão da reorganização dos estudos universitários.

O periódico criado por Barduzzi e apoiado por um número considerável de professores universitários, entre os mais prestigiosos expoentes da academia italiana, pretendia ser «alheio a qualquer interesse local e muito menos pessoal» e «oferecer os meios àqueles que na vida universitária apresentam e discutem suas ideias» e para isso «estar aberto [...] a todas as opiniões que, embora diferentes, têm inspiração na leal convicção de beneficiar os estudos e a dignidade de quem as professa»²⁶. Para cumprir essas ambiciosas resoluções, a «L'Unione

L. Andreassi *et alii*, *Domenico Barduzzi (1847-1929)*, Siena, Accademia delle Scienze di Siena detta dei Fisiocritici, 1987; D. Cherubini, *Alle origini dei partiti: la Federazione socialista toscana, 1893-1900*, Mandúria, Lacaita, 1997; *Dal villaggio al villaggio: il giornalismo a Siena dalle origini alla rete*, Siena, Protagon editori toscani, 2001; A. Cardini, *Storia di Siena dal Risorgimento al Miracolo economico: la città medievale in età contemporanea. Un paradigma italiano (1861-1961)*, Florença, Nerbini, 2009.

²⁵ Ver G. Pansini, *La Toscana nell'Italia unita: aspetti e momenti di storia toscana, 1861-1945*, Florença, Unione regionale delle province toscane, 1962, p. 542.

²⁶ Cf. *Programma*, «L'Unione Universitaria. Periodico Mensile tra i Professori Universitari

Universitaria», que já no seu título visava recordar a ideia de identidade que deveria ter ligado toda a categoria docente, apareceu de imediato muito bem estruturada a nível organizacional e editorial, apresentando em primeiro lugar um corpo editorial competente e laborioso, constituído, pelo menos nos primeiros dois anos, pelo diretor Barduzzi e por quatro colegas talentosos como Carlo Calisse, Augusto Graziani, Luigi Guaita e Domenico Zanichelli²⁷ e dividindo as publicações em quatro partes precisas e distintas (*Opiniões e contribuições, Legislação e administração, Crônica das universidades, Diversas notícias*), que a cada mês fornecia uma visão geral atualizada e detalhada de tudo o que poderia ser de interesse, direta ou indiretamente, o mundo universitário italiano em constante evolução.

2. Uma história de quase meio século: «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore»

Nos primeiros anos do novo século, todo o mundo acadêmico parecia bastante unido no desejo preciso de questionar o papel que a Universidade deveria desempenhar em uma sociedade em constante evolução. Fortalecidos pela consciência da ligação inevitável entre o primado civil e político e o primado intelectual, entre «Ciência e liberdade»²⁸, os professores universitários da época eram motivados pela convicção de que o ensino superior não poderia deixar de estar vinculado à vida nacional, social e econômica do país, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento²⁹, sempre preservando «o culto primordial, senão exclusivo, à ciência pura»³⁰.

Essa consciência comum sobre o entrelaçamento existente entre a renovação econômica da Itália no início do século XX e a nova tarefa a ser atribuída à alta cultura deu origem a um amplo debate no meio acadêmico italiano, especialmente na tentativa de identificar as formas mais adequadas através das quais a Universidade Italiana e seus principais atores (os professores) pudessem contribuir para o crescimento do país³¹.

Italiani», vol. 1, n. 1, 31 de março de 1894, pp. 3-6.

²⁷ A partir de 1896, o corpo editorial da revista foi consideravelmente ampliado com a adesão de numerosos professores universitários da época.

²⁸ Cf. Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia, 1848-1923*, cit., p. 334.

²⁹ A esse respeito, ver E. Bertarelli, *Trenta anni di vita delle scienze sperimentali in Italia*, «Annuario della Regia Università di Parma», 1908-1909, pp. 15-20.

³⁰ Cf. *Origini e sviluppo dei moderni concetti fondamentali della geometria. Discorso inaugurale dell'anno accademico 1901-1902 letto nell'Aula Magna dell'Università il 5 novembre 1901 dal professore ordinario di algebra complementare Cav. Gregorio Ricci Curbastro*, «Annuario della Regia Università di Padova», 1901-1902, p. 50.

³¹ Ver no tópico Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale:*

Obviamente, as publicações periódicas para professores universitários representavam o *húmus* ideal para germinar a inevitável heterogeneidade das opiniões sobre o assunto. Bem dentro da próspera produção editorial daqueles anos, um papel de liderança deve certamente ser atribuído a «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», um periódico político, academicamente muito influente e, sem dúvida, o mais antigo da Península. Essa publicação da editora bolonhesa Zamorani e Albertazzi e cujo primeiro número foi lançado em 15 de maio de 1902, foi impressa quase continuamente até 1942 (as publicações foram suspensas por razões econômicas apenas em dezembro de 1919, mas foram retomadas em março de 1923)³², efetivamente constituindo a voz oficial da Universidade Italiana por quase meio século.

Parece apropriado evidenciar que a revista nasceu em um período histórico de grande efervescência e agitação, em que os professores da Universidade Italiana, bem como outros tipos de trabalhadores, intelectuais ou não³³, estavam se organizando em associações comerciais específicas para poder expressar seu pensamento de forma uníssona e, assim, defender suas prerrogativas e peculiaridades específicas³⁴.

Até a nossa revista – lemos nas páginas da «Universidade Italiana» – nasceu num momento excepcional de agitação. [...] Nasceu em 1902, época de grande agitação com propósitos eminentemente econômicos de massas e classes. Até os magistrados fundaram sua associação. Os professores universitários ditos docentes livres – os párias do ensino superior – também estavam agitados, mas sua agitação não era tanto econômica quanto moral, pois não pediam nada que pudesse pesar nos orçamentos estaduais [...].

norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia, 1848-1923, cit., pp. 330-349.

³² Sobre os motivos que levaram à suspensão das publicações em 1919, ver *Ritorno. 1920-1923*, «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», vol. 19, n. 1, 1923, pp. 1-3.

³³ Para um quadro geral, por exemplo, sobre as associações magistrais do início do século, ver as obras sempre válidas de L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della "Nicolò Tommaseo"*, in Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Bréscia, La Scuola, 1999, pp. 529-594; A. Barausse, *L'Unione magistrale nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Bréscia, La Scuola, 2002; R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, 2003 (em particular, a primeira parte do volume).

³⁴ Não é por acaso que precisamente em 1905, após uma preparação que durou quase dois anos, nasceu a Associação Nacional dos Professores Universitários (ANPU), criada para proteger a categoria docente e sobretudo com o objetivo de reivindicar um melhor *status* judicial e econômico para os acadêmicos da Península. Sobre a ANPU, ver M. Moretti, *L'Associazione Nazionale fra i Professori Universitari e la politica universitaria nell'età giolittiana. Note ed osservazioni*, em Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno Internazionale di Studi*, Milazzo, 28 settembre-2 ottobre, cit., pp. 581-600 e Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia, 1848-1923*, cit., pp. 370-380. Sobre os primeiros congressos da ANPU ver D. Zanichelli, *Per i professori universitari*, «Nuova antologia», vol. 41, 1906, p. 466 e Id., *Un Congresso di professori universitari*, «Il Marzocco», n. 34, 20 agosto 1906.

Assim, foi graças às solicitações vindas do mundo dos docentes livres que nasceu a ideia de fundar um novo periódico:

O estabelecimento de associações de docentes livres em todas as universidades foi rápido, associações que mais tarde se tornaram federadas para adquirirem unidade de ação. [...] Numa das então frequentes e animadas sessões da Associação de Bolonha, o docente livre Raffaele Gurrieri propôs e a assembleia aprovou imediatamente por unanimidade a fundação de um periódico que seria o órgão de todas as associações federadas.

Para captar imediatamente e compreender melhor a grande intuição dos professores e dar-lhe voz até mesmo no mundo dos mais simples, muitas vezes culpado por ser por demais fechado e autorreferencial, o Prof. Francesco Lorenzo Pullè, ilustre filólogo e glotólogo que, ao tomar conhecimento da decisão dos professores, recorreu ao professor Gurrieri para que, juntos, criassem uma publicação que expressasse os interesses de toda a classe de professores italianos.

Foi fácil entre os dois fazer um acordo perfeito para editar uma revista universitária que não estivesse a serviço de nenhum grupo universitário especial, muito menos de um grupo político ou científico em particular; criar uma revista gratuita, aberta a todos, sem exceção, onde os próprios gestores fossem considerados simples colaboradores. Sem embates, mas harmonia entre todos os professores e entre todos os funcionários da universidade, de qualquer classe, pelo bem único do ensino superior e da alta cultura. Sem subsídio ao periódico, nem mesmo os custos dos chamados assinantes mantenedores, mas viver apenas da renda de assinantes simples e, se não fossem em número suficiente, abaixar as velas sem arrependimentos³⁵.

Idealizada por Raffaele Gurrieri e Francesco Lorenzo Pullè, «L'Università Italiana», que teve sua liderança sucedida, sempre ao lado de Gurrieri (verdadeiro promotor da revista), por dois prestigiosos codiretores e especialistas na área das publicações periódicas universitárias, tais como o mais citado Domenico Barduzzi, anteriormente à frente, como vimos, de «L'Unione Universitaria», e do fisiologista Pietro Albertoni³⁶, propôs durante quase metade do século XX de «trazer à sua renovação o trabalho consciente e voluntário dos participantes na vida universitária», procurando manter, «eles, professores universitários, clara e lúcida é a ideia, tanto em si como nos outros, da conexão íntima de seu corpo com o organismo social do qual são parte integrante, talvez o

³⁵ Cf. R. Gurrieri, *Come nacque la rivista e contenuto dei trentaquattro volumi pubblicati dal 1902 al 1938*, «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», vol. 34, suplemento n. 11-12, novembro e dezembro de 1938, pp. IX-XVI (a citação está nas páginas IX-X).

³⁶ Domenico Barduzzi foi diretor da revista junto com Gurrieri até 1907 e depois deixou o cargo de codiretor para Pietro Albertoni, que o manteve até sua morte em novembro de 1933. Em 1939, Gurrieri, que permaneceu sozinho por alguns anos na gestão da publicação, entregou a direção da revista a um Comitê-diretor (do qual o próprio Gurrieri fazia parte), composto por quinze acadêmicos de várias universidades italianas. Sobre esta última fase do periódico ver *La rivista ringiovanisce. Redazione e Amministrazione nel 1939*, «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», vol. 34, nn. 11-12, novembro-dezembro de 1938, pp. 165-166.

mais essencial e o mais elevado»³⁷. Em cerca de quarenta anos de atividade, teria acolhido as opiniões e os pontos de vista de todos os mais importantes intelectuais e acadêmicos italianos da primeira metade do século XX, muitas vezes também distantes uns dos outros do ponto de vista ideológico, mas unidos pelo desejo comum da revista: «um lugar potencial de condensação da comunidade acadêmica»³⁸.

A estrutura editorial da revista bolonhesa era extremamente rica e variada, com trinta e duas colunas que se alternavam em suas páginas e que, sem dúvida, ainda hoje oferecem um panorama único, extremamente variado e abrangente da evolução do sistema universitário italiano contemporâneo, em suas múltiplas facetas, desde as mudanças estruturais esperadas ou realizadas na legislação produzida, às reivindicações sindicais ou ao desenvolvimento da produção científica acadêmica italiana e através de quatro décadas particularmente complexas da história italiana (da era Giolitti à Primeira Guerra Mundial, até o controverso período fascista de cerca vinte anos)³⁹.

3. Os «anos do consenso» e os «Gli Annali della Università d'Italia. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore»

Precisamente no ano da eclosão da Segunda Guerra Mundial e mais precisamente em 29 de outubro de 1939, sob os cuidados do Ministério da Educação Nacional, foi lançado pela editora Fratelli Palombi de Roma o primeiro número de «Gli Annali della Università d'Italia. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore», uma mistura sábia e bem-sucedida «entre homens da burocracia ministerial, que comandavam o jogo, e professores de grande fama e fé certa, que levavam para o centro não só suas habilidades científicas, mas também as singularidades das sedes locais»⁴⁰.

Desejado fortemente pelo então Ministro da Educação Nacional Giuseppe Bottai, o novo periódico, que a partir do quarto número, de 29 de abril de 1940, mudaria o subtítulo para «Rivista bimestrale dell'ordine universitario», era

³⁷ Cf. *La nostra parola*, «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», vol. 1, n. 1, 15 de maio de 1902, pp. 3-6.

³⁸ Cf. Moretti, «Noi e le nostre università». *Schede sulle riviste professorali italiane fra Otto e Novecento*, cit., pp. 529-530.

³⁹ Sobre a estrutura editorial da revista e sobre as colunas e conteúdos relacionados que apareceram em suas páginas ao longo dos anos, ver Gurrieri, *Come nacque la rivista e contenuto dei trentaquattro volumi pubblicati dal 1902 al 1938*, cit.

⁴⁰ Cf. Ricuperati, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, cit., p. 353. Sobre «Gli Annali della Università d'Italia. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore» ver *ibid.*, pp. 353-367, assim como Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, cit., pp. 31-54 e F. Casadei, *Gli Annali della Università d'Italia, 1939-1943*, «Italia contemporanea», vol. 48, n. 204, 1996, pp. 545-554.

dirigido por Giuseppe Giustini, sênior funcionário do Ministério da Educação Nacional (a partir de 1934 foi Diretor-Geral do Ensino Superior) e homem de confiança do ministro⁴¹. Para apoiar o trabalho do realizador havia um comitê consultivo, constituído majoritariamente por professores universitários de fama nacional e internacional, oriundos de diversos setores disciplinares (juristas, médicos, matemáticos, arquitetos, historiadores, filósofos, cientistas) e entre os quais se destacaram em particular “barões” da academia italiana, como o historiador Gioacchino Volpe, ou ex-ministros como Balbino Giuliano e Pietro De Francisci, além de constitucionalistas de reconhecido e indiscutível valor como o presidente do Conselho de Estado, Santi Romano. Por outro lado, um conselho editorial específico, constituído principalmente por pessoal universitário ou administrativo ministerial que, em algumas localidades, representou um ponto de referência essencial para o próprio ministério e para o corpo docente (a se pensar, por exemplo, na importante figura de Nicola Spano, diretor administrativo da Universidade de Roma e que alguns anos depois, como veremos, será o principal promotor de outro importante periódico universitário).

Publicado bimestralmente e consistindo em fascículos com um número variável de páginas, «Gli Annali della Università d'Italia» foram publicados sem interrupção de 29 de outubro de 1939 a 1 de setembro de 1943. A estrutura editorial da revista, decididamente muito homogênea em todos os vinte e quatro números publicados, incluía uma primeira parte geralmente contendo um editorial de abertura e vários artigos de aprofundamento em que o objetivo do periódico e seus principais colaboradores eram discutir temas da reforma universitária e reorganização didática e o enfoque nos problemas atuais do ensino superior; e uma segunda parte, menos substancial do ponto de vista do número de páginas, caracterizada, ao contrário, por algumas colunas fixas que forneciam principalmente informações sobre o dia a dia das universidades e sobre o que se passava a nível acadêmico e científico nas várias universidades italianas. As colunas sempre presentes em todas as edições da revista foram: «Legislazione e amministrazione» que, longe de representar uma duplicata de o «Bollettino ufficiale del Ministero» ou de outras publicações de caráter legislativo, pretendia «chamar à atenção [...] sobre qualquer medida legislativa ou sobre qualquer ato administrativo que [...] tenha um interesse especial e imediato»⁴²; e «Os trabalhos e os dias», um “panorama” sobre a vida e o trabalho cotidiano das universidades, de seus docentes e discentes para que as

⁴¹ Giuseppe Giustini era um alto funcionário do Ministério da Educação que, naquele preciso momento, ocupava o cargo de Diretor-Geral do Ensino Superior (na prática, era o chefe de gabinete do ministério assumido por Bottai) após ter estado a cargo daquela mídia. Em 1916 foi secretário de Paolo Boselli.

⁴² Cf. *Legislazione e amministrazione*, «Gli Annali della Università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 de outubro de 1939, p. 95.

“memórias” desses eventos «não fossem dispersas ou perdidas»⁴³. Por outro lado, a coluna «Rassegna di bibliografia universitaria», que, como o próprio nome sugere, «pretendia acompanhar e evidenciar a produção científica, periódica e ocasional, das faculdades e institutos universitários, representando o resultado de uma atividade que pode ser qualificada como organizada e coletiva e surge sob a égide e responsabilidade moral e, muitas vezes, também a cargo total ou, pelo menos parcial, da Universidade»⁴⁴.

Sem dúvida, são principalmente as contribuições relatadas na primeira parte de cada número que despertam maior interesse interpretativo e historiográfico e que, graças à presença dos grandes nomes no Comitê Consultivo, envolvidos concretamente na redação dos artigos, juntamente com outros acadêmicos e personalidades de relevo da época, constituem uma reflexão qualificada sobre as questões mais importantes e atuais da época sobre a Universidade e o ensino superior, em perfeita sintonia com o plano mais geral do Ministro Giuseppe Bottai, voltado para a reorganização das instituições de ensino e das forças intelectuais entre a guerra e as primeiras perspectivas hipotéticas do pós-guerra.

O próprio editor Giustini, no primeiro número da revista, definiu claramente os objetivos que a nova publicação pretendia atingir. Surgido para preencher a «lacuna gerada pela ausência» de um periódico sobre o ensino universitário⁴⁵, sede designada para acolher «as forças intelectualmente mais vigorosas da juventude italiana [para prepará-los] para as mais árduas conquistas da ciência e as missões mais nobres dentro e fora das fronteiras da pátria», «Gli Annali della Università d'Italia» pretendiam

aprofundar o estudo de nossa Universidade nos diversos aspectos de sua estrutura e funções, e buscar haver dela não só no mundo dos letrados, mas também em uma ampla esfera de pessoas cultas, para que possamos ter um conhecimento adequado. Visto que [...] um conhecimento seguro e preciso só poderá despertar e espalhar um senso de estima consciente e orgulho legítimo em torno da mais alta instituição da escola nacional⁴⁶.

A Universidade que Giustini e seu grupo de intelectuais pretendiam examinar em todas as suas facetas, no entanto, teve necessariamente que escapar desse isolamento, dessa imobilidade e daquela indiferença que tantas vezes caracterizaram seu passado, para buscar, pelo contrário, calar-se e confrontar-se com o «mundo efervescente à sua volta, entre as múltiplas forças

⁴³ Cf. *Le opere e i giorni*, «Gli Annali della Università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 de outubro de 1939, p. 109.

⁴⁴ Cf. *Rassegna di bibliografia universitaria*, «Gli Annali della Università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 de outubro de 1939, p. 137.

⁴⁵ Na verdade, já havia periódicos interessados na formação universitária. Considere, por exemplo, o mencionado periódico «L'Università Italiana. Rivista dell'istruzione superiore», cujo primeiro número foi publicado em maio de 1902.

⁴⁶ Cf. G. Giustini, «*Gli Annali della Università d'Italia*», «Gli Annali della Università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 de outubro de 1939, pp. 3-6.

que corajosamente tecem a trama da história» para «adaptar-se e harmonizar-se com as atividades e necessidades da vida sempre renovadora da nação». Aos intelectuais e, de um modo geral, a todos aqueles que estariam envolvidos no projeto editorial lançado pela nova revista, professores universitários ou ilustres, «que estão magnificamente em postos de comando nos mais diversos setores da vida social»⁴⁷, a tarefa de realizar um exame escrupuloso e diligente de como e se a Universidade Italiana ainda era capaz de cumprir a função que lhe era atribuída, “ao mesmo tempo, una e trina”, fazendo brilhar os indiscutíveis méritos do mundo do ensino superior da Península, mas também destacando carências e lacunas a serem preenchidas o mais rápido possível.

Analisando o conteúdo das contribuições publicadas na primeira parte da revista e sem negar de forma alguma a evidente, mas, talvez, inevitável tendência especialista de uma parte dos colunistas⁴⁸, tampouco a intenção apologética de muitas contribuições destinadas a celebrar os ideais do fascismo ou de suas estruturas organizacionais, propagandísticas, paramilitares e extracurriculares, é irrefutável o modo como as páginas de «Gli Annali della Università d'Italia», mesmo sem poder esboçar um projeto orgânico global de um novo modelo de Universidade, tiveram o mérito de ter proporcionado ao leitor da época e à posteridade um quadro policromático do mundo universitário daquele período, destacando os temas mais relevantes e interessantes (pensem, por exemplo, na relação universidade-mundo do trabalho ou o papel a ser reconhecido para as universidades menores), as principais questões críticas do sistema (como a superlotação das universidades), as necessidades mais urgentes a serem atendidas (como a recuperação do valor dos exames), bem como os desafios, principalmente a nível didático, a serem empreendidos⁴⁹.

4. *Os periódicos para professores universitários no início da Itália republicana*

Nos primeiros meses do segundo pós-guerra, após a queda do fascismo e dos dias terríveis e sangrentos da guerra de libertação, a universidade italiana apresentava um quadro bastante sombrio. Os orçamentos ministeriais e de cada universidade estavam arruinados e irrecuperáveis, a maioria dos edifícios históricos foram saqueados e destruídos enquanto o equipamento científico disponível para os professores parecia danificado ou muito velho. Até mesmo as bibliotecas do corpo docente ou institutos estavam praticamente paralisadas para as publicações italianas em 1942 e para as publicações estrangeiras

⁴⁷ *Ibid.*, p. 5.

⁴⁸ Ver Casadei, *Gli Annali della Università d'Italia, 1939-1943*, cit., pp. 553-554.

⁴⁹ Ver Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., pp. 61-74.

em 1939 e certamente os meios à disposição do Estado, também em fase de reorganização, não eram suficientes para lidar com tantas e tais necessidades⁵⁰. A esse quadro, já por si alarmante e alimentado por fortes manifestações de ceticismo e desconfiança, somava-se a difícil situação de uma classe docente a ser reconstituída e sobretudo a ser “purificada” da ideologia fascista e do evidente e perigoso desconforto de uma plethora de estudantes inquietos, definitivamente mais necessitados de qualificações do que ávidos por cultura. Veteranos do conflito de guerra, da deportação e prisão, jovens universitários, de fato, migraram copiosamente para as universidades italianas, ansiosos por recuperar o tempo perdido e concluir seu ciclo de estudos interrompido pelas hostilidades. Às lacunas e dificuldades tradicionais e ainda não resolvidas herdadas da temporada anterior e agravadas ainda mais pelo estado de abandono que marcou a fase bélica, se somaram os inúmeros problemas estruturais e organizacionais e as condições de graves desconfortos materiais e espirituais produzidos pela guerra⁵¹.

Com a finalidade específica de oferecer uma análise crítica e rigorosa sobre a complexa e preocupante situação do sistema de ensino superior contemporâneo e, ainda mais especificamente, com o objetivo de reiterar e afirmar os seus direitos e apoiar as suas reivindicações econômico-jurídicas e culturais, a partir de 1946, os professores universitários italianos julgaram que seria melhor fazer ouvir a sua voz nas páginas de uma nova publicação. Em 1º de abril de 1946, foi publicado em Roma o primeiro número de «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie», periódico que, embora tomando emprestado o nome da já citada prestigiosa revista universitária «L'Università italiana», que encerrou as atividades em 1942, estava na verdade ligado como uma continuidade tipográfica ao periódico «Studium Urbis», folha ocasionalmente publicada pela universidade capitolina nos dois anos anteriores (1944 e 1945), fundada para dar espaço e prestígio apenas à “cidade de estudos” romana⁵².

⁵⁰ Sobre as condições da escola e universidade italiana imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, ver C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», n. 6-7, 1970, pp. 273-277; S.F. Withe, *Italian popular education between fascism and democracy 1943-1945: the work and legacy of the Allied Control Commission – Education Subcommission*, Charlottesville, University of Virginia Press, 1985; Id., *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, New York-London, Garland, 1991; 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; E. Pelleriti, «Italy in transition». *La vicenda degli Allied Military Professors negli Atenei siciliani fra emergenza e defascistizzazione*, Acireale, Bonanno, 2013.

⁵¹ Ver S. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi, 2000, pp. 1-10.

⁵² O periódico «Studium Urbis» era o boletim interno, publicado de forma irregular, da Universidade de Roma que, desde o outono de 1944 e por dezoito meses, publicou leis, circulares ministeriais e notícias sobre a Universidade Capitolina. «L'Università italiana» como continuação formal desta revista, começará, portanto, a sua numeração a partir do terceiro ano. Sobre a «L'Università italiana» ver L. Pomante, “To bring our universities back to their former glory”.

A nova revista, no entanto, pretendia colocar-se não mais como uma realidade editorial exclusivamente local, mas como um jornal nacional dirigido a toda a comunidade acadêmica».

«L'Università italiana», com periodicidade quinzenal, foi publicada sem interrupção pela Universidade de Roma durante quatro anos até o último número de 15 de julho de 1949, primeiro sob a direção do reitor da universidade capitolina, professor Giuseppe Caronia⁵³ e depois, a partir de 15 de março de 1948, à luz da vontade expressa do novo reitor, o professor Giuseppe Cardinali, de não mais assumir, ao contrário de seu antecessor, a edição do periódico⁵⁴, diretamente sob a direção de Nicolò Spano, competente diretor administrativo da mesma universidade e que, na verdade, desde a fundação do periódico já era a verdadeira inspiração do mesmo⁵⁵.

A estrutura editorial da publicação, embora muito mutável do ponto de vista formal ao longo dos quatro anos, em um nível substancial poderia ser claramente dividida em duas partes: a primeira, certamente a mais relevante em termos de conteúdo, composta por artigos de professores das várias universidades italianas e eminentes homens de cultura italiana e estrangeira sobre os graves problemas do pós-guerra da universidade italiana, sobre as hipóteses de renascimento universitário e sobre as possíveis formas de reorganizar o ensino superior na Península; a segunda, dividida em numerosas rubricas, porém presente de forma descontínua nos diversos arquivos e nem sempre com o mesmo nome, destinada a proporcionar «a todos os que trabalhavam no mundo universitário, do sábio professor ao último calouro»⁵⁶, uma atualização constante e pontual sobre a “vida cotidiana” do mundo acadêmico e cultural italiano e estrangeiro da época, bem como sobre a legislação escolar e universitária em vigor.

Uma menção à parte, também por se tratar de um verdadeiro instrumento de apoio aos professores e aos interesses afins da categoria, merece a substancial coluna «Appendice Sindacale» que, presente em quase todos os números da revista, era considerada pelos redatores de «L'Università italiana», à luz da necessidade do pós-guerra de moralmente “reconstruir” e concretamente restituir dignidade econômico-jurídica específica a todo o mundo universitário

The debate on the legal and economical status of university professors in the years after World War II on the pages of «L'Università italiana» (1946-1949), «History of Education & Children's Literature», vol. 12, n. 1, 2017, pp. 435-463. e Di Simone, *L'università italiana nella prima legislatura repubblicana: dibattiti, progetti, “leggine”*, cit.

⁵³ Sobre ele, ver, em particular: A. Pavan, *Caronia, Giuseppe*, dentro *Dizionario Biografico degli italiani*, Roma, Institute of the Italian Encyclopedia, 1988, Vol. 34, pp. 363-366.

⁵⁴ Ver Archivio Università di Roma, Senato Accademico, Verbali, reg. 23, *Sessão de 11 de junho de 1948*, pp. 122-123.

⁵⁵ Sobre Nicola Spano, ver G. Fois, *Nicola Spano. Vita e opere di un funzionario universitario*, in N. Spano, *L'Università di Roma. Ristampa anastatica*, Roma, Casa Editrice Università La Sapienza, 2008.

⁵⁶ Cf. «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie», vol. 3, n. 1, 1º de abril de 1946, p. II.

italiano (professores *principalmente*, mas sem esquecer o pessoal administrativo) depois da infame gestão do último período fascista, um verdadeiro carro-chefe do periódico, conforme expressamente afirmado no primeiro número da revista:

Os sindicatos universitários estão se tornando cada vez mais importantes em nível nacional e a urgência dos problemas conturbados, que afetam as reivindicações não apenas econômicas, mas também de natureza moral, exige uma folha de informações atualizada. «L'Università italiana» embora mantendo o seu caráter cultural e acadêmico, dedicará periodicamente um anexo sindical à discussão dos problemas de maior interesse⁵⁷.

Independentemente da inegável importância dos conteúdos transversais e heterogêneos abordados nas numerosas colunas que apareciam nas páginas da revista, convém evidenciar que a primeira parte do periódico era certamente destinada a despertar maior eco no meio acadêmico italiano e na opinião pública, ou seja, a parte que consistia em artigos sobre os principais problemas que assolaram a universidade após a queda do fascismo e que apresentavam, sobretudo, propostas concretas para sua reconstrução e relançamento na nova Itália democrática. Nos seus quatro anos de publicação, «L'Università italiana», um periódico de cultura e reflexão, teve o mérito indiscutível de poder analisar com detalhes todo o sistema de ensino superior da Península e o estado de todos os seus atores (desde os professores aos alunos, passando pelo corpo administrativo), destacando peculiaridades específicas, problemas ancestrais, nós estruturais não resolvidos, mas também conseguindo oferecer ao leitor, graças à contribuição competente e proativa de seus escritores, soluções interessantes e saídas possíveis que pudessem colocar a universidade em condições de enfrentar os novos desafios colocados pela sociedade republicana.

Naturalmente, as páginas do periódico foram inevitavelmente afetadas pelas angústias e inquietações peculiares ao pós-guerra, ligadas sobretudo à reconstrução do país. Assim, algumas questões como a necessidade de tirar o fascismo do corpo docente e de toda a cultura italiana ou, mais ainda, a urgência de uma reconstrução material das estruturas universitárias em face à escassa disponibilidade econômica por parte das universidades ou de atribuir à universidade um papel primordial no trabalho de “recuperação” de toda a Península, acabou, pelo menos inicialmente, por assumir outras questões (a pensar, por exemplo, na delicada questão da autonomia ou mesmo nas questões didáticas como o papel a ser atribuído às teses de licenciatura, temas que, embora interessantes, só se tornaram objeto de discussão posteriormente e, em todo o caso, a partir dos últimos números da revista)⁵⁸.

⁵⁷ *Ibid.*, p. III.

⁵⁸ Ver G. Cassinis, *Autonomia universitaria*, «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie», vol. 6, n. 2, 31 de janeiro de 1949, pp. 11-12; E. Pistolesi, *Autonomia e riforma*, «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie», vol. 6, n. 5, 15 de março de 1949, pp. 34-35; B. Lavagnini, *Le aboliamo queste tesi di laurea*, «L'Università italiana.

A *missão* do periódico foi bem explícita desde o editorial de abertura que apareceu no primeiro número, intitulado *Risorgere*, assinado pela direção e no qual, de forma concisa, mas muito eficaz, foi traçado um retrato preciso do mundo universitário italiano contemporâneo, dilacerado pelos difíceis e censuráveis «anos de consenso» e não menos pelas misérias da Segunda Guerra Mundial:

De forma bastante vaga e genérica – diz o editorial – hoje se sabe das perdas econômicas, morais e culturais que nos foram deixadas pela guerra e pelo fascismo. O que não se sabe é até que ponto as universidades definharam, com orçamentos insuficientes e provisórios, sem a possibilidade de realizar pesquisas e publicar os resultados, com os exercícios didáticos abolidos ou reduzidos por falta de material e pessoal, com estudantes já numerosos e aumentados pelas multidões irregulares de sobreviventes e pessoas deslocadas, com as novas regras, transitórias, pouco conhecidas e de difícil aplicação, com o corpo docente reduzido ou transferido, suspeito ou empobrecido, com a opinião pública indiferente diante dos infinitos problemas morais e práticos de assistência, instalações, pessoal, equipamentos⁵⁹.

Porém, mesmo diante de um quadro muito sombrio, as autoridades acadêmicas e o corpo docente, muito conscientes de seu papel de destaque na sociedade, foram convidados a reagir, a se reagrupar e a colaborar para examinar a situação, cada um de acordo com suas próprias competências, procurando identificar o mais cedo possível, talvez através das páginas de «L'Università italiana» os problemas mais urgentes a resolver e propor soluções possíveis.

Nas colunas da revista havia contribuições, assinadas por personalidades respeitáveis como, para citar alguns, Guido Sensini, Giacomo Cavallucci, Arnaldo Volpicelli, Ugo Spirito, Antonio Marongiu, que procuraram destacar os principais problemas contemporâneos da Universidade, aparentemente herdeiros de um legado fascista de peso a ser eliminado, mas que, na realidade, muitas vezes fizera parte também de períodos anteriores.

A publicação de «L'Università italiana», que teve fim no verão de 1949 por razões puramente econômicas⁶⁰, sem dúvida acabou privando o mundo docente italiano de um instrumento particularmente útil para fazer ouvir sua própria voz, fazer valer direitos e, sobretudo, tentar impactar as futuras políticas ministeriais, especialmente numa fase política e historicamente muito delicada em que o Ministro Gonella estava concretamente trabalhando para a realização de seu projeto de reforma do sistema nacional de educação. Portanto, justamente para tentar evitar que os acadêmicos se desligassem do importante debate sobre o conteúdo do projeto de lei em preparação, durante todo o ano de 1950 a Associação Nacional dos Professores Universitários Permanentes (ANPUR)

Quindicinale di informazioni universitarie», vol. 6, n. 2, 31 de janeiro de 1949, pp. 10-11.

⁵⁹ Cf. La Direzione, *Risorgere*, «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie», vol. 3, n. 1, 1º de abril de 1946, p. 1.

⁶⁰ Ver Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., pp. 90-91.

trabalhou arduamente para criar as condições favoráveis para uma nova publicação periódica para os professores universitários. Os esforços realizados deram seus frutos no início do novo ano. Em janeiro de 1951, impresso pelas editoras florentinas E. Ariani e L'Arte della Stampa, foi publicado o primeiro número de «Il Giornale dell'Università. Organo degli atenei d'Italia», expressão oficial da ANPUR que garantiu, ainda que economicamente, sua publicação⁶¹.

Como editor da revista foi escolhido o professor Eustachio Paolo Lamanna, afirmado e ilustre professor de História da Filosofia na Universidade de Florença e, naqueles anos, reitor da Faculdade de Letras e Filosofia da mesma Universidade (a partir de 1953, foi reitor até 1961)⁶². Para apoiar Lamanna na nova aventura editorial estava o vice-diretor Luigi Campedelli, também professor de geometria na universidade toscana⁶³, e o secretário de redação Eugenio Garin, professor de História da Filosofia Medieval e que desde 1955 teria substituído Lamanna na cadeira de História da Filosofia⁶⁴.

A estrutura editorial de «Il Giornale dell'Università», apesar das mudanças inevitáveis e fisiológicas de natureza formal que um período de publicação longo exige, manteve-se substancialmente inalterada durante todo o período de publicação do jornal. A seção principal da revista, muitas vezes aberta por um editorial do diretor ou por ilustres assinaturas da academia italiana, era sem dúvida aquela intitulada «Problemi culturali e strutturali», que em cada número analisava os principais temas de interesse nacional às vezes, até internacional) inerente à universidade e ao sistema de ensino superior italiano, evidenciando os seus pontos fortes e fracos e, sobretudo, os problemas urgentes a enfrentar e aos quais se poderia dar uma solução imediata, o que voltaremos a abordar mais à frente. Não menos importante foi também a seção intitulada «Problemi sindacali» que, embora nem sempre facilmente identificável, dada a ausência do título de identificação em alguns números da revista, é uma presença constante nos vários números, confirmando a atenção que o periódico destinado a resgatar os problemas inerentes ao tratamento econômico-jurídico

⁶¹ Sobre «Il Giornale dell'Università», ver Di Simone, *L'università italiana nella prima legislatura repubblicana: dibattiti, progetti, "leggine"*, cit., pp. 56-60 e Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., pp. 91-105.

⁶² Para um perfil biobibliográfico significativo de Eustachio Paolo Lamanna, ver, em particular P. Donatelli, *Lamanna, Eustachio Paolo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2004, Vol. 63, pp. 128-131.

⁶³ Sobre Luigi Campedelli ver P.P. Angelini (ed.), *Luigi Campedelli*, Garfagnana, Edizioni della Rocca, 1987 e *Atti del Convegno internazionale Cultura matematica e insegnamento nel decimo anniversario della scomparsa di Luigi Campedelli*, 30, 31 maggio-1 giugno 1988, Florença, s.e., 1989.

⁶⁴ Para um perfil biobibliográfico significativo de Eugenio Garin, ver M. Ciliberto, *Eugenio Garin. Un intellettuale nel Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011; F. Audisio, A. Savorelli (edd.), *Eugenio Garin. Il percorso storiografico di un maestro*, Florença, Le Lettere, 2003; M. Ciliberto, *Garin, Eugenio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2013, on-line <

dos protagonistas da vida universitária, com uma preocupação quase exclusiva pela situação do corpo docente.

Além dessas duas grandes seções da revista, que certamente a caracterizavam especificamente como periódico professoral e ocupavam parte substancial também em termos de número de páginas, é também possível identificar um conjunto de colunas que permitiram ao leitor conhecer e dissecar a realidade universitária em seus múltiplos e heterogêneos aspectos. Entre as colunas de maior interesse, e sobretudo caracterizadas por uma periodicidade bastante regular e uma presença que não se limita a uns poucos e pontuais exemplares do periódico, merecem destaque: «*Bollettino delle associazioni universitarie*», um precioso instrumento graças ao qual foi possível manter-se constantemente atualizado sobre as atividades associativas e culturais, bem como sobre as principais propostas de reforma da universidade promovidas e apoiadas por associações, como a citada Associação Internacional de Professores e Leitores universitários, a Associação Nacional de Professores Universitários Nomeados (ANPUI), o Sindicato Nacional de Assistentes Universitários (UNAU), a Associação de Docentes Livres (ALP), a Federação Universitária Sindical Italiana (FUSI) e muitas outras associações atuando no mundo universitário; «*Cronache Universitarie*», contendo informações das universidades sobre eventos científicos e culturais organizados, aberturas dos anos acadêmicos ou eventos comemorativos e festivos semelhantes, eleições de reitores, sessões significativas das assembleias acadêmicas ou honras conferidas; «*Atti legislativi e amministrativi*» que depois serão transformados, em 1954, em os «*Atti amministrativi*» e, depois, em 1956, em a «*Rassegna di giurisprudenza e legislazione universitaria*», que foi a mais clássica das colunas presentes nos periódicos universitários e que mostrava não somente as principais medidas legislativas tomadas no domínio do ensino superior pelos vários governos em exercício e as circulares ministeriais emitidas, mas também as listas detalhadas das comissões julgadoras de concursos para professores e de exames para docência independente; «*Notizie dei movimenti culturali*», depois «*Notizie culturali*», até o nome definitivo «*Notiziario*», coluna que, além de oferecer um fresco mosaico de todos os eventos culturais e científicos mais importantes organizados na Itália e no estrangeiro, uma lista detalhada de todos os prêmios científicos e bolsas anunciadas, bem como para dar publicidade a artigos e intervenções relativos ao ensino superior veiculados em periódicos generalistas ou mesmo em jornais, oferecia também periodicamente quadros resumidos úteis e apreciados com os resultados dos concursos para cátedras universitárias realizados durante o ano civil⁶⁵.

Lá *missão* peculiar da nascente revista universitária foi bem delineada pelo diretor Lamanna já na primeira edição de janeiro-fevereiro de 1951. O «Il

⁶⁵ Ver *Notiziario*, «Il Giornale dell'Università», vol. 8, n. 3-4, maio-agosto de 1958, pp. 111-116.

Giornale dell'Università», que se propôs oficialmente a recuperar a herança e as funções exercidas pela «L'Università italiana», nasceu da vontade clara da ANPUR de «responder a uma necessidade que tanto se fazia ampla e fortemente sentida, quanto mais se tornavam urgentes os problemas universitários, nos movimentos de reorganização e renovação que se seguiram à convulsão da guerra»⁶⁶. O novo periódico tornou-se assim um «campo de treinamento para debates livres entre aqueles que fazem parte da grande família universitária ou pelo menos mostram interesse no destino da nossa escola superior e da cultura, em seu movimento interno e em suas relações com a atividade científica e didática das universidades estrangeiras», com o esclarecimento, no entanto, de não querer ser classificado como simples e mero jornal de categoria voltado para a defesa de interesses particulares, mas como «jornal da vida universitária italiana na multiplicidade de seus aspectos; um periódico no qual todas as universidades da Itália ficariam interessadas, como tal, e no qual possam dar o contributo de suas experiências e a expressão das suas necessidades ao esboço do quadro geral das necessidades da Universidade e da Ciência».

Diante da evidente decadência dos institutos universitários, que começou «desde o fim da guerra e se tornou [...] ainda mais preocupante nos últimos anos», e diante do perigo concreto de ver as universidades transformadas de instituições de ensino superior a «modestas escolas de preparação profissional», o objetivo principal a que todo o corpo acadêmico italiano foi chamado a cumprir era, na opinião de Lamanna, o de «enfrentar com todas as nossas forças o agravamento da crise universitária, bem como as tentativas a apresentar soluções fictícias e, por isso mesmo, deletérias, consistindo em consolidar definitivamente, como situação normal, os efeitos hipoteticamente extremos de um processo de decadência, que antes consideramos pela ação de fatores contingentes e provisórios», com a firme consciência de que «as universidades são, como no passado, os únicos repositórios das forças promotoras do progresso da ciência, que podem ser integradas sim, mas não substituíveis pelas instituições colaterais da iniciativa privada».

Nesse trabalho de oportunas e não mais proteláveis esperanças de reabilitação e fortalecimento dos institutos universitários, uma atenção particular e específica deveria também ter sido dada à condição de perda material e moral em que os professores estiveram por muito tempo, um aspecto considerado por Lamanna como «não menos significativo da crise universitária». Justamente por isso, as reivindicações dos professores por um estatuto jurídico mais adequado às altas funções que lhes foram confiadas, não podiam deixar de ser levadas a sério pelos órgãos ministeriais e por toda a opinião pública, constantemente informada do que se passava dentro das universidades italianas.

Daí a necessidade de estabelecer para o novo periódico a missão de «dar ressonância nacional à voz de alarme do perigo de morte que ameaça

⁶⁶ Cf. E.P. Lamanna, *Responsabilità*, «Il Giornale dell'Università», vol. 1, n. 1-2, p. 3.

a Universidade», na tentativa de superar aquele «espírito de superação individualista e de indiferença que infelizmente é bastante presente entre nós, estudiosos». «Il Giornale dell'Università», portanto, configurou-se como «o ponto de encontro ideal e, às vezes, também de confronto fecundo de todas as ideias e de todas as iniciativas práticas, que nessa consciência de responsabilidade tem a sua raiz». À redação e aos colunistas competentes do periódico emergente, o dever concreto de destacar as complexidades óbvias e as lacunas inequívocas do sistema universitário italiano, comprometendo-se a oferecer soluções concretas para melhorar uma situação obviamente deficiente. Nos mais de dez anos de publicação, a revista dirigida por Lamanna teve sucesso no empreendimento que se propôs, chegando até a denunciar, mesmo de forma sistemática e direta, tudo o que não funcionava no mundo universitário italiano.

No entanto, a acentuada deterioração das condições de saúde do editor e principal promotor da revista, o professor Lamanna, significaria que o primeiro número de 1960 de «Il Giornale dell'Università» foi também o último publicado⁶⁷. Precisamente nos meses cruciais de preparação e delicado desenvolvimento do *Plano de dez anos*⁶⁸, que depois foi drasticamente reduzido em uma disposição mais modesta de períodos de três anos, os professores da universidade italiana se encontraram sem um periódico oficial que fosse porta-voz de suas necessidades e solicitações e que, acima de tudo, fosse uma expressão do difundido e compartilhado desejo de um renascimento de todo o sistema de ensino superior da Península. Foram anos em que a própria Universidade Italiana buscou laboriosamente a estrutura perfeita para poder enfrentar os novos desafios democráticos e vivenciar aquelas transformações profundas e radicais que as novas necessidades sociais teriam imposto à sua fisionomia, transformando-a definitivamente e irreversivelmente de universidade de elite para universidade de massa⁶⁹.

⁶⁷ Ver G. Sensini, *Il professore d'Università*, Florença, Vallecchi, 1963, p. 145.

⁶⁸ No *Plano de desenvolvimento escolar para a década de 1959 a 1969*, criado pelo segundo governo Fanfani (com Aldo Moro no Ministério da Educação), com referência à Universidade, ver L. Pomante, «A jumble of contradictions». *The 1950s Italian University from the failure of the Gonella reform to the Ten-Year Plan*, «History of Education & Children's Literature», vol. 16, n. 1, 2021, pp. 383-394.

⁶⁹ Ver: A. Romano, *A trent'anni dal '68. "Questione universitaria" e "riforma universitaria"*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 2, 1998, pp. 9-35; G. Ricuperati, *Sulla storia recente dell'università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 5, 2001, pp. 9-30; A. Graziosi, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bolonha, il Mulino, 2010; P. Prodi, *Università dentro e fuori*, Bolonha, il Mulino, 2013; L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bolonha, il Mulino, 2018.

Didattica e coscienza magistrale nella stampa scolastica italiana. Due giornali educativi nella Basilicata di fine Ottocento*

Michela D'Alessio
Department of Human Science
University of Basilicata
Potenza (Italy)
michelina.dalessio@unibas.it

Clelia Tomasco
Department of Human Science
University of Basilicata
Potenza (Italy)
clelia.tomasco@unibas.it

Didactics and teaching profession in the Italian school press. Two educational journals in late 19th century in Basilicata region

ABSTRACT: Following the growing historiographical attention paid to the Italian educational press, the article intends to give light on some publications specialized in the training of southern primary school teachers: «Il Maestro elementare» and «L'Educatore Lucano», circulating in Basilicata region at the end of the nineteenth century. Despite the short life of these educational journals, it is of significant interest both to retrace the editorial events and to examine the issues addressed in favor of southern Italy teachers: on debates of the school policy, contemporary pedagogical addresses and specific issues in the didactic field.

EET/TEE KEYWORDS: School journal; Teaching profession; Teaching method; Italy; XIX Century.

* I capitoli 1 e 2 sono stati redatti da Clelia Tomasco; i capitoli 3 e 4 da Michela D'Alessio; l'Introduzione e le Conclusioni da entrambe.

Introduzione

Nel *Programma* di apertura con cui la principale rivista educativa impressa in area meridionale dopo l'Unità, «L'Amico delle scuole popolari», avviava le sue pubblicazioni, si rinvenivano gli scopi della direzione tesi al miglioramento dell'istruzione popolare e della condizione magistrale, nel portare «la [nostra] pietruzza al colossale edificio della rigenerazione della patria, consacrando la [nostra] penna e [il nostro] ingegno»¹. Il giornale partenopeo si pone come capostipite di quella serie di riviste che si diffusero con vivacità nell'ultimo trentennio dell'Ottocento. L'incremento della stampa scolastica meridionale decretò Napoli e Palermo quali nuovi centri della geografia editoriale educativa² che venne a disegnarsi all'indomani dell'unificazione del sistema d'istruzione e del collegato mercato pubblicitario abbracciante l'intero Paese³, secondo l'esigenza di disporre di testate di «pratica utilità» per la giovane classe magistrale italiana. Malgrado la disparità nel numero delle riviste, solo tre⁴, uscite sotto i torchi delle nuove sigle tipografiche che si andavano affacciando sulla scena regionale⁵ rispetto ai poli settentrionali, centrali e, a distanza, meridionali⁶, occorre prendere nota di una certa animazione della stampa locale anche in

¹ La Direzione, *Programma*, «L'Amico delle scuole popolari», 20 giugno 1861, pp. 2-3.

² Cfr. R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 53-106. Cfr. inoltre A. Barausse, F. Palladino, *Editoria scolastico-educativa e istruzione a Napoli tra Decennio francese e Restaurazione borbonica (1806-1820)*, in L. Mascilli Migliorini, G. Tortorelli (edd.), *L'editoria italiana nel decennio francese. Conservazione e rinnovamento*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 199-216 e per la realtà molisana anche M. D'Alessio, *La produzione scolastico-educativa*, in Ead., M. Gatta, G. Palmieri, A. Santoriello, *I Colitti di Campobasso. Tipografi e editori tra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 55-77.

³ Sulla distribuzione dei periodici pedagogici e scolastici negli ambiti regionali si rimanda a G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 5-12.

⁴ Oltre a «Il Maestro elementare» (d'ora in poi ML) nato nel 1874, il periodico letterario-scientifico-didattico-educativo di cui si andrà qui a trattare, diretto da Ildebrando Bencivenni e da Annunziata Calabria, nel 1876 apparvero «Il Nerulano. Giornale amministrativo-scientifico-letterario-didattico. Settimanale» stampato a Lagonegro nella tipografia del Progresso e «L'Arpa Viggianese. Giornale popolare educativo decadale», diretto da Giuseppe Catalano.

⁵ Sulle diverse velocità dello sviluppo tipografico in Italia e sulla forte incidenza delle situazioni locali si rimanda a G. Tortorelli, *Nuovi studi sull'editoria italiana dell'Ottocento. La dimensione locale e il rinnovamento educativo*, «Culture del testo e del documento», n. 47, 2015, pp. 5-25; una rassegna critica degli studi sul tema è in E. Marazzi, *L'editoria scolastico-educativa e la ricerca storica. Il caso italiano*, «Società e Storia», n. 138, 2012, pp. 823-851. Cfr. inoltre il repertorio diretto da G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

⁶ Cfr. G. Tortorelli (ed.), *Storie di editori e tipografi nella Napoli dell'Ottocento*, Bologna, Pendragon, 2018. Sui profili delle imprese editoriali meridionali cfr. C. Duranti, *Modelli imprenditoriali e consumi librari nel Mezzogiorno*, «Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali», n. 34-35, 1999, pp. 185-208.

Basilicata. Sulla scia della crescente attenzione storiografica rivolta alla stampa scolastica in Italia, quale campo d'indagine affermatosi negli anni Novanta⁷ ora ripreso dagli studi di settore in ottica non solo nazionale, assecondando lo sguardo verso il noto "policentrismo" editoriale nelle singole dimensioni regionali, s'intende fare luce sull'esperienza di due principali giornali circolanti in Basilicata tra Otto e Novecento: l'antesignano «Il Maestro elementare. Periodico letterario-scientifico-didattico-educativo», finora poco sondato e il più noto «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari»⁸. Entrambi contribuirono ad alimentare il clima culturale e scolastico che si respirò nel Meridione italiano alla fine dell'Ottocento, in contiguità con gli sforzi delle élites dirigenti tesi a scalfire le resistenti percentuali di analfabetismo e con l'esigenza di maturazione delle classi magistrali, sul piano associativo e didattico. Il filone di ricostruzione del giornalismo educativo italiano si collega, infatti, allo sguardo storiografico attento a ricostruire

la trama della vita scolastica, le diverse concezioni dell'infanzia e della scuola, i rapporti tra cultura pedagogica e prassi educative, i modelli didattici e formativi, la condizione dei maestri e dei professori, la storia delle loro associazioni e delle loro battaglie rivendicative⁹.

In tale direzione, l'interesse alla circolazione dei periodici educativi locali è fin qui provenuto da sporadiche incursioni maggiormente attente alla dimensione del giornalismo e della stampa di taglio politico e culturale, nella Basilicata tra Otto e Novecento¹⁰. Non si dispone ad oggi di uno studio approfondito sullo spazio dato dalla pubblicistica circolante nella regione dopo l'Unità

⁷ Il progetto di ricerca coordinato da Giorgio Chiosso ha realizzato un importante repertorio di 1273 periodici di carattere scolastico educativo e pedagogico: cfr. G. Chiosso, *Giornali e giornalisti per la scuola nel secondo Ottocento*, in Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 7-44 e Id., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, cit. Sui "ferri del mestiere" dei maestri italiani quali strumenti di aggiornamento professionale si rinvia a M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994 e a C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

⁸ Si veda la voce (L')Educatore Lucano (d'ora in poi EL) in Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., pp. 166-168 e Id., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, cit., pp. 266-267. Una iniziale presentazione delle tematiche scolastiche e didattiche affrontate dalla rivista è in M. D'Alessio, *Un "giornale didattico" per i maestri del Sud. L'insegnamento della lingua italiana sulle colonne de «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari» (1881-1883)*, in J.M.H. Diaz (ed.), *La prensa pedagogica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 167-178.

⁹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁰ G. Ottino, *La stampa periodica, il commercio dei libri e la tipografia in Italia*, Milano, Libreria editrice G. Brigol, 1875; M. Restivo, *Origine e sviluppo della stampa in Basilicata*, Manduria, Piero Lacaita editore, 1993 e pochi altri interventi in D. Notarangelo, *La stampa periodica lucana 1944-1994*, Venosa, Osanna, 1995 e P. Sergi, *Quotidiani lucani dall'Unità al fascismo*, «Rassegna storica lucana», n. 35-36, 2002, pp. 13-32. Da queste fonti emerge il reticolo di una editoria "minuta" nel quadro delle tradizioni tipografiche di provincia, anche nel versante scolastico-educativo.

alle tematiche specificamente scolastico-educative. Si tratta, a ben vedere, di una carenza sensibile, qualora si valuti come le colonne dei giornali di fine Ottocento costituiscano un termometro assai preciso dell'evoluzione civile e culturale che contraddistinse un buon numero di studiosi e uomini di scuola lucani, restituendo il grado di apertura a questioni e dibattiti che valicavano lo stretto orizzonte locale e, quel che più conta rilevare, la responsabilità avvertita da parte di questa falange di giornalisti, tipografi e intellettuali nell'affrontare i problemi complessi che investivano il Sud nella stagione postunitaria¹¹. Occorre pertanto ricavare dalla presenza delle testate giornalistiche del tempo una spia significativa di alcuni tentativi di sollecitazione culturale sullo scorcio di fine Ottocento. Ne discende una riflessione intorno al ruolo svolto dalla borghesia intellettuale cittadina nella richiesta di nuovi spazi del sapere, allo scopo di spezzare l'isolamento e di riportare, dal di fuori, gli orientamenti della cultura e della politica scolastica ed educativa, di respiro nazionale. In tale ottica, i giornali di fine secolo si mostrano quali strumenti che l'editoria mette al servizio dei progetti di stampo educativo e di costruzione di un bacino allargato di lettori, nel processo d'espansione dell'opinione pubblica. Questa tipologia di riviste educative, pertanto, va oggi meglio interrogata nella lettura del ruolo svolto dagli uomini di scuola e dalla dirigenza amministrativa locale, attorno alla vita dei giornali, nel farsi cinghia di mediazione di elaborazioni teoriche e orientamenti politici, tra centro e periferia.

Riepilogando, l'attenzione alla pur rapida parabola dei due giornali lucani qui presi in esame consente di dipanare alcuni nodi d'interesse storico-educativo: il ruolo della stampa educativa in area meridionale nella stagione postunitaria, quale veicolo di sviluppo dei processi nazionali di scolarizzazione e di professionalizzazione del corpo magistrale; la diffusione delle elaborazioni d'ordine teorico intorno ai contenuti e ai metodi legati alla pratica didattica. In tal senso, l'approfondimento sull'esperienza dei due principali giornali della Basilicata si muove lungo tre assi principali: 1) la ricostruzione della breve vita editoriale del «Maestro elementare» e dell'«Educatore lucano»; 2) la disamina del ruolo trainante svolto dai direttori delle testate, da lasciar emergere da quel cono d'ombra sotto cui sono caduti a lungo nel loro profilo di educatori a tutto tondo¹², nelle maglie dei ritardi socio-culturali; 3) il compito rilevante svolto

¹¹ Il lavoro di Restivo resta il principale contributo sul giornalismo lucano di fine Ottocento. Meritoria è stata poi la ristampa proposta con un circostanziato saggio introduttivo da Arturo Arcomano negli anni Novanta: cfr. A. Arcomano, *Periodici meridionali dell'Ottocento. L'Educatore lucano*, in Università degli Studi della Basilicata – Dipartimento di Scienze Storiche, Linguistiche e Antropologiche, *L'Educatore Lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari* (nov. 1881-ott. 1882), Potenza, Ristampa anastatica, 1994, pp. 7-63.

¹² Cfr. M. D'Alessio, *Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli. Note a margine del seminario di studi Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine* (Potenza, 26 novembre 2015), «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 2, 2016, pp. 589-598.

da simili periodici educativi quali strumenti di maturazione di una coscienza professionale e di una cultura pedagogica.

1. *La vita tipografica e la stampa periodica della Basilicata: il contributo alla causa scolastica*

Le indagini sulla stampa pedagogica e magistrale della Basilicata mirano a tracciare l'andamento delle dinamiche sociali e politiche della cultura scolastica locale e a consegnare significative suggestioni della microstoria educativa tra Otto e Novecento. Nonostante i condizionamenti dello stato di deprivazione industriale, sociale e culturale che caratterizza la regione nel periodo postunitario¹³, le vicende della stampa periodica lucana consegnano un quadro che ricalca le problematiche in cui incorrono i periodici nazionali: la scarsa partecipazione del popolo alla vita pubblica dovuta sia all'analfabetismo che alla limitazione dei diritti politici fondamentali ha reso labile e frammentaria l'esistenza di molti giornali specialmente nelle regioni più depresse, rallentando i rapporti tra stampa e opinione pubblica¹⁴. La prima tipografia lucana opera a Potenza a partire dal 1808: affidata all'esperto tipografo napoletano Angelo Coda, la Tipografia dell'Intendenza stampa «Il Giornale dell'Intendenza di Basilicata» dal 20 agosto 1808 fino al 25 agosto 1860, con lo scopo di divulgare gli atti emanati dagli organi amministrativi del circondario¹⁵. Certamente il debito sociale, economico e culturale della regione riscontrato per tutta la prima parte dell'Ottocento¹⁶, insieme all'esiguità della popolazione e all'inadeguatezza delle reti distributive, ha pesantemente rallentato il progresso

¹³ Nel 1861 l'Italia meridionale registra un tasso di analfabetismo dell'86,3%, ma la Basilicata si attesta sul 91,20%, cifra che si riduce all'88% nel 1871, all'85% nel 1881 e al 75% nel 1901. A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963; N. Salomone, *La Basilicata nella questione meridionale*, Potenza, Tip. Garramone e Marchesiello, 1902; U. Zanotti Bianco, *La Basilicata. Storia di una regione del Mezzogiorno dal 1861 ai primi decenni del 1900*, Venosa, Edizioni Osanna, 1989.

¹⁴ Cfr. V. Castronovo, N. Tranfaglia (edd.), *Storia della stampa italiana*, Vol. III. *La stampa italiana nell'età liberale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1979.

¹⁵ Restivo specifica che la stampa attecchisce in Basilicata proprio nel XIX secolo date le prime esperienze del settore risalenti al 1600 manchevoli di scopi divulgativi o commerciali (come l'officina tipografica del teologo P. Juan de Caramuel Lobkowitz di S. Angelo Le Fratte attiva nel 1664-1665). Tra XIX e XX secolo le imprese figurano principalmente a Potenza ma anche a Lagonegro, Melfi, Matera, Viggiano, Venosa, Lauria, Barile, Montalbano Jonico, Bernalda e Rionero in Vulture. Cfr. A. Caterino, *La Basilicata e la sua stampa periodica*, Bari, Catalogo Unico delle Biblioteche Apulo-Lucane, 1968; M. Padula, *La stampa periodica in Basilicata*, Matera, Montemurro, 1969; Restivo, *Origine e sviluppo della stampa in Basilicata*, cit.; Sergi, *Storia del giornalismo in Basilicata*, cit.

¹⁶ Cfr. T. Pedio, *La Basilicata durante la dominazione borbonica*, Matera, Montemurro editori, 1961.

anche nel settore dell'editoria periodica¹⁷, primo canale di affermazione di una casa tipografica. Con l'Unità, tuttavia, la stampa inizia ad avviare pubblicazioni inerenti diversi aspetti della società e a Potenza come in altri centri del territorio lucano sorgono nuove tipografie. Spesso tali imprese assumono la fisionomia di cartolerie, librerie e circoli culturali, quindi, associano all'attività dell'editoria anche la vendita¹⁸ e la capacità aggregante del dibattito d'opinione. Dunque, dalla metà del secolo si attivano altre tipografie: tra le più prolifiche, Garramone e Marchesiello, Pomarici e Santanello di Potenza, Liccione a Melfi, Ercolani di Rionero in Vulture e Conti di Matera, che tentano di recuperare il divario nel settore dell'industria libraria rispetto alle regioni limitrofe¹⁹ nonostante la fisionomia tipicamente artigianale delle società. Tali aziende tipografiche hanno avuto il merito di aver sostenuto i processi di scolarizzazione e di acculturazione del popolo; ciononostante, lungo l'Ottocento la diffusione della stampa non tende a imporsi.

Dunque, per il settore scolastico-educativo²⁰ non può certamente segnarsi un esito differente per cui, sovente, della cronaca scolastica e dell'istruzione popolare se ne occupano periodici generalisti: testate come «La Rinascita»²¹, «Il Lucano»²² e «Giornale di Basilicata»²³ denunciano fermamente le carenze della regione, sia considerando il declino dell'edilizia scolastica²⁴ che palesando le criticità dei processi di scolarizzazione – come l'impiego del lavoro minorile, la distanza delle scuole dai centri abitati, le deprecabili condizioni giuridico-economiche degli insegnanti²⁵ – sottendendo istanze di richiamo alla classe

¹⁷ L'alto costo dei giornali, l'abbonamento quale strumento privilegiato di vendita, la mancanza di «spacci» e, ovviamente, l'analfabetismo sono tra i fattori che hanno altamente limitato la circolazione di riviste e periodici d'opinione. Sergi, *Storia del giornalismo*, cit., pp. 43-45.

¹⁸ A Potenza il primo «spaccio di giornali» apre nel 1888, quale bottega di Luigi Marsico sita in via Pretoria n. 219.

¹⁹ Cfr. Ottino, *La stampa periodica, il commercio dei libri e la tipografia in Italia*, cit.; Sani, *Sub specie educationis*, cit.

²⁰ C. Tomasco, *Editoria scolastica e stampa magistrale nella Basilicata tra Otto e Novecento*, Tesi di dottorato, Dipartimento di Scienze Umane (Coordinatore Aldo Corcella; Relatore Michelina D'Alessio), Potenza, Università degli Studi della Basilicata, Anno Accademico 2020-2021.

²¹ Stampato a Lagonegro dalla Tip. Francesco Auleta, non presenta periodicità fissa. Caterino, *La Basilicata e la sua stampa periodica*, cit., p. 50.

²² Giornale di Potenza diretto da Giuseppe Corbi, stampato presso la Tip. Garramone e Marchesiello a partire dal 1893. *Ibid.*, p. 38.

²³ Settimanale politico-amministrativo stampato a Potenza dal 1911, dapprima presso la Tip. Garramone e Marchesiello e poi dalla tip. La Perseveranza, e diretto da Davide Messoro. Negli anni Venti del Novecento, la direzione si affida ad Antonino Tripepi già direttore dell'Archivio Provinciale di Potenza. Sergi, *Storia del giornalismo*, cit., pp. 124-125.

²⁴ Cfr. *Quistioni scolastiche*, «La Rinascita», n. 2, 16 ottobre 1912, p. 1; *Ancora sulla questione scolastica. La visita ai locali scolastici*, «La Rinascita», n. 3, 1 novembre 1912, p. 1. Per i giudizi del Provveditore agli Studi Comencini sullo stato dei locali addetti alle scuole, insalubri e antigienici, cfr. *Cose scolastiche*, «Il Lucano», n. 13, 6 giugno 1893, p. 3.

²⁵ Tra i contributi più significativi: *I patronati per le scuole elementari*, «Il Lucano», 21-22 aprile 1897, p. 1; *Edifizio scolastico o stabilimento balneare?*, «La Squilla Lucana», n. 204, 17 aprile 1912, p. 2.

politica. L'affermazione di nuovi fogli di ispirazione socialista sul finire del XIX secolo ha allargato l'ambito della stampa d'opinione e favorito lo sviluppo di un riformismo che si è animato delle forze più dinamiche nelle controverse questioni di scuola e utilizzato i giornali popolari come strumenti mediatori di riflessione sull'importanza sociale dell'istruzione. Sebbene si registri, all'aprirsi del nuovo secolo, un numero alquanto esiguo dei bollettini delle associazioni di categoria²⁶, tra i periodici generalisti più attivi sul campo si individuano «La Squilla Lucana»²⁷ e «Il Popolo lucano»²⁸; di segno cattolico, anche «La Provincia. Quindicinale cattolico di Potenza»²⁹ prende parte alla questione magistrale schierandosi in favore dell'Associazione Magistrale «Niccolò Tommaseo»³⁰. Le ricadute pubbliche dei giornali sulla causa scolastica sono pertanto maturate nei primi anni del Novecento, sia in favore della statalizzazione della scuola elementare che per caldeggiare un risveglio magistrale³¹. Tuttavia, già a partire dagli anni Settanta dell'Ottocento, l'offerta periodica della regione inizia a diversificarsi e ad allargare la trattazione ad ambiti di argomento scolastico e pedagogico.

²⁶ Nasce nel 1903, per i tipi di Liccione di Melfi, il «Bollettino dell'Associazione Magistrale melfese Andrea Angiulli», aderente all'UMN con il delegato Prof. Di Donato.

²⁷ Stampato a Potenza dal 1901 per i tipi di Garramone e Marchesiello e La Perseveranza, diventa Organo per la Basilicata dell'UMN nel 1911. Gli ideali socialisti riformisti sono animati dal direttore Raffaello Pignatari, politico potentino attento alla causa scolastica. Cfr. L. Tufano, *La stampa dall'unità al fascismo*, in N. Calice (ed.), *Basilicata tra passato e presente*, Milano, Teti editore, 1977, pp. 270-286; *La pagina dell'Unione magistrale*, «La Squilla Lucana», n. 183, 19 febbraio 1911, p. 2.

²⁸ Il giornale riprende una testata del 1886 ma interrompe le pubblicazioni sul finire del secolo per poi essere stampato a Napoli fino al 1913; segue l'impresa la tipografia Fulgur di Potenza. Cessa le pubblicazioni nel 1922 con l'ascesa del fascismo.

²⁹ Oltre agli studi già menzionati, cfr. D. Sacco, *Appunti sul Movimento Cattolico Potentino e l'Istruzione Popolare in età giolittiana attraverso il periodico «La Provincia» (1908-1914)*, «Bollettino storico della Basilicata», vol. 1, n. 1, 1985, pp. 185-193; A. Cestaro, *La Provincia - Quindicinale cattolico di Potenza (1908-1915)*, «Rassegna storica lucana. Bollettino del Centro Studi per la storia del Mezzogiorno», vol. 21, nn. 35-36, 2002, pp. 312-321.

³⁰ «La Squilla Lucana» e «La Provincia» sono testate promotrici dei consessi regionali in favore dei processi di scolarizzazione che, per un verso, difendono i principi della libertà di insegnamento in opposizione a impulsi laicizzanti e anticristiani, e per un altro riflettono sulle cause dell'analfabetismo anelando a una rigorosa professionalizzazione della classe docente. Cfr. C. Tomasco, *Il periodico socialista «La Squilla Lucana» a favore dell'istruzione nella Basilicata del primo Novecento*, in J.M. Hernández Díaz (edd.), *Prensa pedagógica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 419-429; Ead., *Il «quarto potere» nella stampa magistrale tra Otto e Novecento in Basilicata: alcuni casi di studio*, in A. Araneo (ed.), *I luoghi e le forme del potere dall'antichità all'età contemporanea*, Potenza, BUP Basilicata University Press, 2019, pp. 319-332.

³¹ Cfr. *La solenne manifestazione pro schola. Il I Congresso lucano contro l'analfabetismo*, «La Squilla Lucana», n. 213, 23 ottobre 1912; *Il Congresso contro l'analfabetismo*, «Giornale di Basilicata», n. 25, 3-4 ottobre 1912, p. 3.

2. Tra periodico didattico-educativo e strumento di denuncia sociale: il caso de «Il maestro elementare»

Seppur di numero esiguo rispetto alla stampa politica e generalista, e connotati di una fisionomia temporanea e di breve durata, tra i periodici d'educazione e d'istruzione compaiono «Il maestro elementare», il più illustre «Educatore lucano» di cui andremo a interessarci, «Scholae et vitae»³², «L'Arpa Viggianese»³³ e «Il Nerulano»³⁴. Se degli ultimi tre è possibile soltanto confermare i dati derivanti dalla letteratura di settore, de «Il maestro elementare - periodico letterario, scientifico, didattico, educativo» si consegna una trattazione più ampia grazie allo spoglio effettuato su alcuni numeri del primo anno di stampa³⁵, mentre sull'«Educatore lucano» si rinvia all'approfondimento di studio qui proposto. Pubblicato³⁶ a Marsiconuovo per la tipografia D'Elia e Compagni, «Il maestro elementare» vede la luce nel 1874 dietro richiesta formale inviata al Prefetto della Provincia di Basilicata dal direttore, nonché maestro elementare, Annunziato Calabria. Nato nel gennaio 1841 a Castelnuovo Cilento e trasferitosi a Marsiconuovo nel 1871, il Calabria nomina Antonio Giannantonio come gerente responsabile del periodico. Sebbene la data della prima uscita del settimanale corrisponda al 20 novembre 1874, si ha ragione di credere che sia stato un errore di stampa perché i documenti dell'incartamento sono firmati al 24 novembre – la richiesta del Calabria – e al 22 novembre – l'allegato del Sindaco di Marsiconuovo a conferma dei dati di professione del direttore; in ultimo, del 29 novembre una comunicazione del Sindaco al Prefetto per avvisare che nel comune si pubblicherà un periodico settimanale dal titolo

³² Periodico scolastico di amene letture, linguistica, grammatica e precetti letterari, stampato a Potenza dalla tipografia Spera a partire dal 1906 e diretto da Mattia. Il giornale risulta non reperibile. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, cit., p. 584.

³³ «Giornale popolare educativo» stampato a Viggiano nella tipografia sociale di Giuseppe Fedele a partire dal 20 febbraio 1876, con la direzione di Giuseppe Catalano e Giuseppe Casagliaj, e gerente responsabile Francesco Nastri. Sergi, *Storia del giornalismo in Basilicata*, cit., pp. 49-50. Il giornale vuole dare eco alla voce del popolo «bisognoso di istruzione quale diritto incontrastabile e sacro di ogni uomo». Arcomano, *Periodici meridionali dell'Ottocento*, cit., p. 21.

³⁴ *Ibid.*; Caterino, *La Basilicata e la sua stampa periodica*, cit., p. 33: il «giornale amministrativo – scientifico – letterario – didattico» è un settimanale stampato a Lagonegro dalla Tip. Del Progresso nel 1876, diretto da Nazario Lonigro e il cui gerente responsabile è Michele Sibellino. Invece, è stato rinvenuto un numero in un fascicolo archivistico, specificamente il n. 26 del 28 dicembre 1876. Archivio di Stato di Potenza (d'ora in poi ASPZ), Prefettura, Gabinetto, I versamento, b. 513, f. 3.

³⁵ Nei lavori coordinati da Chiosso si conferma la mancata reperibilità del giornale ma si forniscono i riferimenti utili. Cfr. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., p. 272 e p. 417.

³⁶ Per le procedure di fondazione del periodico, si veda ASPZ, Prefettura, Gabinetto, I versamento, b. 284, f. 26. L'incartamento comprende la dichiarazione del Calabria inviata il 24 novembre 1874 al Prefetto della Provincia di Basilicata circa la pubblicazione del giornale, a cui sono allegati i pareri sulla condotta politica e morale del direttore e del gerente responsabile, e l'estratto di nascita del gerente responsabile Giuseppe Antonio Giannantonio. Cfr. T. Russo, *Culture e scuole in Basilicata nell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1995, p. 84.

«Il Maestro Elementare». In definitiva, non potendo pubblicare il giornale senza validi permessi, si sarebbe dovuto attendere dicembre; a conferma di ciò, nell'avvertenza apparsa sul primo numero del settimanale si specifica «sia stato pubblicato il 12 dicembre con la data del 20 dicembre, da cui la pubblicazione ha principio»³⁷. Altro direttore, esimio esponente del positivismo pedagogico, nonché personalità rilevante nell'ambito pubblicistico perché direttore de «Il Maestro elementare italiano» di Firenze e collaboratore di altre testate di argomento educativo, è Ildebrando Bencivenni³⁸, che è effettivamente il più prolifico compilatore del giornale. Con lo pseudonimo Jobi, utilizzato anche sul «Giornale di Sicilia», firma la maggior parte degli articoli che, dunque, si caratterizzano per un respiro nazionale, in accoglimento di questioni a difesa della categoria magistrale. Individuandosi come «consigliere, amico, fratello più dolce» dei maestri nell'intento di «difendere la causa de' suoi colleghi avanti a Municipi ed al Parlamento», il giornale di Bencivenni e Calabria si propone di riunire gli intendimenti dei maestri e rimarca il bisogno di sostenere i processi di scolarizzazione specialmente nel Mezzogiorno, dove si ritiene più arduo nutrire l'istruzione:

Quando esponemmo il progetto di pubblicare questo giornale, sulle labbra di alcuno spuntò un sorriso di incredulità. Ci dissero che quaggiù debole e quasi nullo è l'appoggio che trova la stampa, che la nostra impresa [...] avrebbe abortito, perché nelle province meridionali non si porta verun amore all'istruzione, al progresso, all'educazione. Noi invece abbiamo risposto: non è vero!³⁹

Nel secondo anno di pubblicazioni la direzione del giornale muterà, vedendo Francesco Giuseppe Casaglia al fianco del Calabria: in particolare, nel numero del 22 del 23 aprile 1876, da cui si apprende della nuova compagine del direttivo, si accoglie un articolo di Vincenzo Solimena, futuro direttore de «L'Educatore Lucano», che si rivolge al Ministro della Pubblica Istruzione in difesa dei diritti della classe docente e per denunciare le critiche condizioni in cui vertono le scuole a causa di sindaci e amministrazioni disattente⁴⁰. Inoltre, proponendosi di allargare presto il bacino dei suoi lettori, il settimanale si assume anche

³⁷ *Avvertenza*, ML, n. 1, 20 novembre 1874, p. 8. Mancano riferimenti certi sul termine delle pubblicazioni.

³⁸ Vissuto tra il 1852 e il 1923, il Bencivenni è noto come uomo di scuola attivo specialmente nell'ambito della pubblicistica e dell'editoria. Le esperienze di direttore si compiono con i giornali fiorentini «Il Maestro elementare italiano» e «Amico dello scolare», e con quello torinese «Educazione infantile». Collabora con altre rinomate riviste, tra cui l'«Avvenire educativo» di Palermo e l'«Educatore» di Firenze. L. Lombardi, *ad vocem*, in Chiosso, Sani (edd.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. I, p. 131. Per le notizie sui periodici, Chiosso, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., p. 64, 83, 153, 180, 272.

³⁹ *Il nostro programma*, ML, n. 1, 20 novembre 1874, p. 1.

⁴⁰ Restivo, *Origine e sviluppo*, cit., pp. 178-180 e tav. 96a.

l'incarico di disseminare buone e utili pratiche didattiche che possano sostenere il miglioramento di azioni istruttive più efficaci.

Dunque, da alcuni dei primi 18 numeri⁴¹, nei fogli a due colonne si condensano sia argomenti afferenti alla didattica che alla cronaca di politica scolastica, tematiche che si avvicinano in diverse rubriche: *Giorno per giorno*, sezione di denuncia delle condizioni lavorative della classe magistrale⁴², *Letterine di un maestro elementare*, quali proposte del Bencivenni al Ministro della Pubblica Istruzione Bonghi⁴³, *Bibliografia e Cronachetta politica e dell'istruzione*, dove lo sguardo sull'istruzione si allarga alla materia politica anche internazionale. Più folta è la sezione *Didattica*, che propone suggerimenti ai maestri in materia di lettura e dettatura, lingua italiana, aritmetica⁴⁴: catalogati per classe, fino alla quarta, si cadenzano esercizi per dettati, analisi logica e grammaticale di proposizioni e periodi, racconti e letterine per imitazione, compiti di composizione, operazioni matematiche. In particolare, per favorire l'apprendimento della letto-scrittura, il Bencivenni mostra adesione al metodo fonico del Lambruschini, che sottende alle lezioni pratiche proposte nei numeri del giornale, e per cui riceve un'entusiastica adesione da parte del maestro Alfonso Buonacera che si raccomanda con i Direttori di «continuare coraggiosamente a mettere in evidenza la efficacia del metodo». Nella lettera del 3 gennaio 1875, il Buonacera sottolinea:

E benchè io – privo di ogni vantaggio sociale, maestrucolo derelitto – viva in luogo orrido, fra uccelli rapaci, posso assicurarla che gran profitto ritrassi dal metodo fonico [...] – rispondendo alacremenente alla indefessa vigilanza del signor sindaco di Marsico colle sue visite frequenti. E i risultati furono splendidi!⁴⁵

⁴¹ Presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze sono conservati i nn. 1 del 20 dicembre 1874, 2 del 27 dicembre 1874, 3 del 3 gennaio 1875, 5 del 17 gennaio 1875, 8 del 7 febbraio 1875, 10 del 21 febbraio 1875, 11 del 28 febbraio 1875, 13 del 14 marzo 1875, 14-15 del 21 marzo 1875, 18 del 18 aprile 1875.

⁴² Le particolari condizioni di miseria in cui vivono certi maestri elementari sono segnalate nella rubrica, non unicamente per denunciare i fatti compiuti da certe amministrazioni comunali ai danni degli educatori, ma soprattutto per rendere consapevole la classe magistrale, e in modo più allargato l'opinione pubblica, della necessità di unirsi per far valere i diritti meritati. Sono all'ordine del giorno le storie di maestri dei municipi di paesotti di provincia che vengono sollevati dall'incarico senza motivazioni o i numerosi ritardi nel pagamento degli stipendi. Esemplificativa la vicenda del maestro di un comune degli Abruzzi pagato 333 lire annue e trovato morto d'inedia dentro la sua abitazione. Cfr. *Giorno per giorno*, ML, n. 3, 3 gennaio 1875, p. 17; *Ibid.*, n. 14-15, 21 marzo 1875, p. 113.

⁴³ In tali comunicazioni, il Direttore fa riferimento alla necessità di fornire garanzie più stringenti a tutela della classe magistrale, sia per controllare l'operato dei Comuni che per aumentare gli stipendi dei maestri, spesso costretti a richiedere prestiti a usurai per procurarsi vestiti e viveri. *Ibid.*, n. 8, 7 febbraio 1875, pp. 62-63. Inoltre, si informa circa l'interesse di revocare il Decreto Ministeriale 7 aprile 1870 che vieta ai docenti primari di candidarsi per ottenere la patente nelle scuole tecniche e ginnasiali. *Ibid.*, n. 3, 3 gennaio 1875, p. 19.

⁴⁴ A cura del Prof. A. Chiariello, la sezione dedicata alle *Lezioni elementari di fisica*. Si vedano, n. 5, p. 35; n. 8, p. 63; n. 11, pp. 81-84; n. 13, pp. 107-108; n. 14-15, pp. 121-122; n. 18, p. 159.

⁴⁵ ML, n. 3, 3 gennaio 1875, p. 23-24.

Interventi simili sono rilevanti, per un verso, per comprendere e dare testimonianza della diffusione del giornale, che certamente si pone come cerniera tra maestri più competenti ed altri inesperti allo scopo di adeguare le pratiche didattiche che, da poco efficaci, maturano verso nuovi risultati; per l'altro, si rendono necessari ai fini di un'analisi storica delle dinamiche della cultura scolastica quotidiana. A sostegno di tale obiettivo, la rubrica del Bencivenni, *A zonzio per la Basilicata*, si propone di ammonire i Comuni in cui si ravvisano carenti servizi scolastici ed encomiare e prendere «a modello quei Municipii che più si resero benemeriti dello sviluppo intellettuale e morale»⁴⁶. Un Bencivenni “progressista” inizia il suo resoconto proprio da Marsiconuovo⁴⁷ e, congratulandosi con l'amministrazione per l'ottimo lavoro svolto, descrive il cambiamento avvenuto: a differenza di sei anni prima, quando nel Comune si aveva una maestra e un maestro poco generosamente pagati, nel 1875 possiede una scuola tecnica-magistrale, quattro classi elementari e una scuola unica rurale del comune vicino, Paterno. I locali sono ariosi e puliti, a differenza di Tramutola⁴⁸ in cui i maestri delle classi prima e seconda tengono lezione nella stessa stanza, dove mancano banchi e una lavagna, dividendosi le ore del giorno. Di simili condizioni, anche la scuola femminile dove vi presta servizio una «brava ed esperta insegnante con scarso stipendio e poca soddisfazione morale». Pochi complimenti anche per la scuola di Saponara di Grumento⁴⁹, il cui Sindaco non si occupa dell'istruzione, tantomeno dell'edilizia e dell'arredo scolastico:

Il locale dentro e fuori è mediocre – non buono –; degli arredi mancano i principali; cinque banchi servono a sessantacinque alunni – altro che acciughe! sei cartelloni più vecchi della barba di Noè ed una lavagna rotta completano la mobilia della scuola. Mancano le carte murali geografiche, quella dei pesi e misure e persino il pallottoliere!

Qui, lo stesso maestro Leone, in una lettera inviata al Bencivenni per congratularsi della fondazione del giornale, ammette di non poter sostenere le spese dell'abbonamento annuale dal costo di 6,00 lire guadagnandone 43,00 mensili⁵⁰; ovviamente, il dato comprova le condizioni di alcuni maestri che, a causa di proventi irrisori, sono impossibilitati a impegnarsi in attività culturali e di aggiornamento.

Nonostante l'esiguo numero di fogli analizzato, emerge tutto l'interesse della rivista di coinvolgere non solo i maestri e le maestre nell'opera di contrasto all'indolenza delle amministrazioni in fatto di questioni scolastiche, ma specialmente il grande compito di estendere una più viva e critica coscienza

⁴⁶ *Ibid.*, n. 8, 7 febbraio 1875, p. 67.

⁴⁷ *Ibid.*, n. 10, 21 febbraio, 1875, pp. 79-80; *Ibid.*, n. 11, 28 febbraio 1875, p. 96.

⁴⁸ *Ibid.*, n. 13, 14 marzo 1875, p. 106.

⁴⁹ *Ibid.*, nn. 14-15, 21 marzo, p. 122.

⁵⁰ ML, n. 2, 27 dicembre 1874, p. 16.

scolastica ed alimentare il dibattito sociale sull'istruzione. Un simile obiettivo sarà perseguito anche dal più illustre «Educatore lucano» che colma il grande vuoto lasciato da «Il Maestro elementare» nell'azione di coordinamento della classe magistrale, per poi consegnare il testimone ai periodici generalisti del primo quindicennio del Novecento.

3. *La vita editoriale dell'«Educatore lucano» e il programma di lavoro dei due direttori*

Tra le colonne dell'«Educatore lucano» trovano ampio spazio le tematiche d'interesse politico-scolastico e pedagogico-didattico, entro il quadro di ritardo delle condizioni dell'istruzione nell'area del Mezzogiorno d'Italia. A distanza di vent'anni dalla introduzione della legge Casati e di governo nazionale, come è stato posto in luce, «la radiografia del sistema formativo pubblico lucano» si presentava «diffusamente carente, con dimensioni tra le più difficili nello stesso Mezzogiorno. Una realtà che per i forti precondizionamenti di partenza avrebbe avuto bisogno [...] di interventi legislativi e finanziari mirati ed adeguati»⁵¹. Nel perdurare di un quadro formativo fortemente attardato, rispetto allo sviluppo auspicato⁵², si colloca l'intervento della stampa educativa di fine secolo a favore della classe magistrale.

«L'Educatore Lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari», fu impresso in sessantasei numeri a Rionero in Vulture tra il 10 novembre 1881 e il 20 novembre del 1883, sotto la direzione dei due maestri Vincenzo Solimena⁵³ (1851-1903) e Giovanni Plastino (1846-1893), favorito

⁵¹ A. Lerra, *La scuola in Basilicata nel primo decennio post-unitario*, in F. Volpe (ed.), *Studi di Storia del Mezzogiorno offerti ad Antonio Cestaro da colleghi ed allievi*, Venosa, Edizioni Osanna, 1993, p. 215. Dati puntuali sull'istruzione elementare in S. Bruno, *Cento anni per la scuola lucana (1861-1961)*, Napoli, Società di Cultura per la Lucania [1964?], pp. 39-59; A. Arcomano, *Scuola e cultura contadina in Basilicata*, «I problemi della Pedagogia», n. 6, 1975, pp. 5-9 e Id., *Scuola e società nel Mezzogiorno*, cit.; R. Scotellaro, *Scuole di Basilicata I*, «Nord e Sud», n. 1, 1954, pp. 67-95 e Id., *Scuole di Basilicata II*, *ibid.*, n. 2, 1955, pp. 73-101. Si veda ora R. Labriola, *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditriceErmes, 2021.

⁵² L'insufficienza quantitativa e l'inadeguatezza della preparazione costituivano le due principali lacune della crisi magistrale che investì i processi di alfabetizzazione popolare nella scuola unitaria nazionale. Cfr. M. D'Alessio, *La professione docente in Italia meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del maestro Talenti in Molise*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2017, pp. 325-340.

⁵³ Cfr. M. Brienza, M. Solimena, *In memoria di Vincenzo Solimena educatore* [s.l., s.n., 1951?]. Vissuto tra il 1851 e il 1903, Solimena segue una eclettica carriera tra redazioni (con oltre 300 articoli al suo attivo) e aule scolastiche: nel 1873 vince un concorso per maestro elementare di grado inferiore, poi a Rionero in Vulture fonda «L'Educatore lucano»; seguiranno la direzione de «L'educatore del Mezzogiorno», stampato a Napoli dal 1893, e altre collaborazioni con «Il

dall'ambiente stimolante garantito a Rionero in Vulture dalla presenza di Giustino Fortunato, figura eminente nella politica nazionale e animatore di un circolo vivace di giovani intellettuali. In modo particolare, fu il Solimena, che si era già distinto⁵⁴ nelle accalorate colonne in difesa della classe magistrale sul giornale scolastico «Il Maestro elementare», a prendere le redini del nuovo periodico, venuto alla luce sotto i torchi della tipografia di Torquato Ercolani nata in loco nel 1880, affiancato dal più defilato Plastino.

I contenuti del programma sono presentati lucidamente nel numero inaugurale dai due fondatori del giornale lucano. Vi si illustrano i quattro nuclei portanti del progetto volto a favorire il maggior collegamento tra le scuole e i maestri⁵⁵; alla circolazione del lavoro educativo; alla diffusione di buoni metodi didattici; al miglioramento della scuola e delle condizioni dei maestri⁵⁶. Esplicito, inoltre, è l'invito ai maestri della regione a raccogliersi «uniti in corpo concorde e compatto» attorno al giornale, quale voce rivendicazionista delle richieste di classe da far valere «nella considerazione di chi sta in alto al governo dell'istruzione»⁵⁷. L'intento dei direttori di organizzare un corpo associativo attorno alla testata, infatti, mira ad alimentare tra gli educatori il dibattito circa le criticità del settore scolastico⁵⁸ e a sollecitarli verso la presa di una coscienza civica, a ridosso della nuova legge elettorale del 1882⁵⁹. I tempi tuttavia apparivano precoci per la condivisione di uno spirito associazionistico tra gli insegnanti della regione, che avrebbe trovato maturazione all'affacciarsi del Novecento con la costituzione nel 1902 della Società Magistrale lucana come organizzazione dei maestri elementari e sezione dell'UMN⁶⁰.

Certamente, malgrado l'impegno e la valenza degli interventi, degli stimoli e delle posizioni discusse e affrontate sul piano teorico, il periodico fu in parte contestato proprio dal corpo magistrale locale, per un doppio ordine di ragioni. In parte, per i costi sostenuti⁶¹, che provano anche nel caso del giornale lucano

maestro elementare italiano e la scuola italiana. *Monitore settimanale degli insegnanti primari* e «L'avvenire educativo. Rivista di pedagogia e didattica». Cfr. M. D'Alessio, *ad vocem*, in Chiosso, Sani (edd.), *DBE*, cit., Vol. II, p. 528 e Restivo, *Origine e sviluppo*, cit., pp. 261-273.

⁵⁴ Il Solimena aveva dato alle stampe uno studio sulla mnemotecnica che costituì una base portante del suo metodo (*Del metodo naturale per insegnare a leggere*, 1880) volto all'apprendimento del suono delle lettere dell'alfabeto direttamente dalla voce e dai gesti del maestro (*Sillabario a metodo intuitivo*, 1883): il metodo valse all'autore il diploma di benemerita con medaglia d'argento all'Esposizione Nazionale di Torino del 1884. Cfr. G. Plastino, *La Basilicata alla Esposizione Nazionale di Torino del 1884*, Rionero in Vulture, Tip. Di Torquato Ercolani, 1884.

⁵⁵ V. Solimena, *Opportunità della nostra pubblicazione*, EL, 20 Novembre 1881, pp. 3-4.

⁵⁶ La Direzione, *Il nostro programma*, EL, 10 novembre 1881, pp. 1-3.

⁵⁷ *La nuova legge elettorale ed i maestri elementari*, EL, n. 11, 20 febbraio 1882, p. 81.

⁵⁸ *Come si amministra la giustizia scolastica in Italia*, EL, n. 23, 20 giugno 1883; *Il minimum degli stipendi ai maestri elementari*, EL, n. 10, 10 febbraio 1882, pp. 73-75.

⁵⁹ *Una bella cornice ed un pessimo quadro*, EL, n. 17, 30 Aprile 1882; *Un tasto delicato*, EL n. 18, 10 Maggio 1882.

⁶⁰ Un'approfondita ricostruzione dell'UMN in A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901- 1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁶¹ «L'Educatore lucano» offriva all'incirca 12 pagine rispetto ad altri giornali di tiratura

la sensibile dicotomia tra i tentativi di organizzazione culturale e la disponibilità di mezzi e risorse economiche adeguate, motivo che l'avrebbe visto soccombere dinanzi alla concorrenza di più floride testate nazionali. In parte, per la rinuncia programmatica della direzione ad arricchire il giornale di una specifica sezione didattica e l'opzione, invece, per una illustrazione d'ordine teorico di metodi e suggerimenti, che lasciasse tuttavia al maestro la responsabilità dell'intervento, senza soluzioni prefissate. Tali fattori, nel breve volgere di due anni, durante cui la vita del giornale restò «in bilico»⁶² tra la generosità delle somme di alcuni sostenitori e la tiepidezza dell'appoggio di molti altri, nella lamentata indifferenza delle autorità scolastiche locali, condussero ad un allontanamento dei lettori abbonati e ben presto a una chiusura annunciata.

La vita del giornale riflette appieno non solo la stagione di politica scolastica successiva agli interventi della Sinistra storica in favore della condizione economica, giuridica, previdenziale dei maestri elementari italiani. Documenta, in modo particolare, gli ingredienti di cui si componeva la cultura magistrale italiana all'altezza dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, vicina agli orientamenti del positivismo pedagogico. Fin dal programma con cui si inaugurava la pubblicazione del giornale, del resto, i due direttori esponevano la scelta di adottare «per guida i dettami della logica sperimentale» contro «precetti autoritari» e l'«arrogante dommatismo del vecchiume», prediligendo un metodo «d'osservazione od intuitivo». Molti saranno gli interventi sulla metodologia didattica fondata su tali presupposti. Prima di vagliare tali contributi, merita rimarcare il ruolo nevralgico esercitato dai due direttori, a cominciare dalla loro capacità di aggregare alcune personalità di spicco e d'impegno nella scuola e nella cultura del tempo.

Alcuni protagonisti, talvolta fin qui sfuggiti alla considerazione storiografica, si fecero intelligenti collaboratori del progetto coltivato nel lavoro della redazione. Tra questi, si segnala almeno Federico Rossi⁶³, insieme ai più noti

nazionale più corposi e soprattutto utili sul piano didattico, accogliendo esempi ed esercizi pratici utilizzabili dai maestri in classe. Cfr. Chiosso, *I periodici scolastici*, cit., p. 167.

⁶² V. Solimena, *Ancora in bilico!*, EL, 20 novembre 1883, pp. 3-6 e Direzione, *Ultimo appello*, EL, n. 28, 30 agosto 1883, pp. 325-327. Pur registrando la mancanza di sussidi economici, il direttore sottolinea l'apatia dei maestri e delle maestre che, perpetuando «il mediocrume», non individuano nel giornale uno strumento di collaborazione e seria conoscenza pedagogica, scegliendo di affidarsi a fogli dalla didattica «sminuzzata e scodellata»: su 500 unità, solamente 125 rinnovano l'abbonamento.

⁶³ Il maestro Rossi interviene con articoli di denuncia della condizione della classe magistrale: F. Rossi, *L'ipocrisia e la scuola*, EL, n. 27, 31 agosto 1882, pp. 217-219; Id., *Un'ultima parola sul Monte Pensioni per gl'Insegnanti delle Scuole Elementari. Legge 16 Dicembre 1878*, EL, n. 8, 10 gennaio 1882, pp. 49-51; *La canzone dell'oca*, EL, n. 16, 20 aprile 1882, pp. 131-132.

studiosi Vincenzo Granata⁶⁴ e Giuseppe Aliani⁶⁵, che si mossero su posizioni fermamente laiche e orientamenti vicini alle indicazioni provenienti da studiosi come Ardigò e Gabelli.

4. *Didattica e coscienza magistrale in colonna*

Un vivace e fitto dibattito viene animato dalla rivista sui temi dell'istruzione e specie sul ruolo degli insegnanti, sulle loro condizioni personali e professionali e soprattutto sui rapporti con le amministrazioni comunali. La discussione pubblica comprova la condizione in bilico del maestro nell'Italia dell'Ottocento, nelle maglie di una complessa normativa che sul piano delle scelte politiche e della programmazione didattica era gestita direttamente dallo Stato, mentre, per il reclutamento e le assunzioni rimetteva in modo decentrato alle amministrazioni comunali il compito di reperire i locali, fornire le strutture didattiche, nominare i maestri e ricompensarli. La questione magistrale diventa pertanto il perno centrale del giornale: Solimena e Plastino rivendicano il riconoscimento della dignità del lavoro dei maestri e l'importanza della loro funzione, nella convinzione che dalla condizione che si procurerà agli insegnanti dipenderà direttamente «la buona condizione degli stati e del popolo»⁶⁶. Appare evidente lo slancio a favore della maturazione e diffusione di una coscienza scolastica e di una identità professionale, quali fattori cruciali di ogni prospettiva di rinnovamento della scuola, insieme allo sviluppo sociale e culturale di classe⁶⁷. In tale direzione fu data ampio eco dal giornale, ad esempio, all'organizzazione nel 1882 delle Conferenze pedagogiche dell'Aquila e Benevento con puntuali resoconti sulle problematiche educative e scolastiche trattate, tra cui l'irrobustimento della preparazione professionale⁶⁸.

⁶⁴ Svestito l'abito talare, il Granata (1828-1911) dopo vent'anni d'insegnamento privato, si spinse nel 1887 fino al Brasile, dove continuò a insegnare e a collaborare ad alcuni giornali. Dopo due anni tornò tuttavia a Rionero riprendendo l'antico lavoro, fino alla morte. Cfr. M. Paolino (ed.), *Vincenzo Maria Granata. Memorie di un insegnante privato, (1844-1899)*, Rionero in Vulture, CalicEditore, 2017. Cfr. M. D'Alessio, *ad vocem*, in *DBE*, cit., Vol. I, p. 682.

⁶⁵ Giuseppe Aliani (185-1927) fu maestro, ispettore e provveditore agli studi intrecciando l'attività professionale con gli interessi editoriali: fu autore sia di pubblicazioni di argomento pedagogico che di libri d'uso didattico. Cfr. M. D'Alessio, *ad vocem*, in *DBE*, cit., Vol. I, p. 30.

⁶⁶ Cfr. M. D'Alessio, *Storie di maestri e maestre, paria moderni*, «Oggi e domani. Rivista mensile di cultura e attualità», n. 11, 2001, pp. 19-30.

⁶⁷ Dalle quarte di copertina si apprende anche delle premiazioni di maestri onorati con medaglie di argento (Giovanni Mancinelli, Raffaele Martone, Gaetana Pizzigoni) e di bronzo (Saverio Cavuoti, Emilia Allario, Virginia Gualtieri, Rosa Ghezzi).

⁶⁸ L'XI Congresso pedagogico di Roma nell'ottobre 1880 porta all'istituzione delle Conferenze pedagogiche per l'aggiornamento dei maestri, caldamente sostenute dal periodico lucano. Cfr. F. Rossi, *Conferenze pedagogiche per il 1882*, Sede di Benevento, n. 30, 15 ottobre 1882, pp. 260-268. Cfr. *Atti delle Conferenze pedagogiche che si tennero negli anni 1881, 1882, 1883*, Roma,

Sull'autorevole giornale didattico lucano appaiono in buon numero, articoli e spunti di riflessione intorno ai modelli d'insegnamento. L'attenzione alle problematiche didattiche – sul piano più metodologico che pratico – si rivela un'ottima cartina di tornasole delle sollecitazioni favorite da simili organi a stampa, ai fini dell'aggiornamento dei maestri lucani. I nuclei principali delle riflessioni e della discussione teorico-pedagogica investono la metodologia utile ad accrescere la stessa preparazione dei maestri; le modalità di apprendimento della lettura, l'uso del libro di letture e d'insegnamento della composizione. I riflessi pertanto degli orientamenti teorici che attraversano la scuola nazionale di fine secolo s'intrecciano qui con l'attenzione più volte ribadita per i bisogni locali, nel contesto di una realtà fortemente caratterizzata dal persistente uso del dialetto nelle aule scolastiche. Di accentuato interesse appare il richiamo al metodo oggettivo, nelle considerazioni esposte intorno alla nomenclatura e alle lezioni di cose, alla necessità dell'esercizio parlato in funzione dell'apprendimento della lingua nazionale, transitando dal piano orale a quello scritto. Il Solimena, in particolare, procedendo nella disamina dei metodi più diffusi⁶⁹, critica con fermezza quello alfabetico-compilativo insieme a quello sillabico e fonico, pronunciandosi in favore del suo metodo naturale «ideo-fonico» e mimico che prevede il passaggio «dal suono al segno e dal segno al suono»⁷⁰. Spunti stimolanti provengono anche da alcuni articoli dedicati all'uso della lavagna in classe, con una sorta di immersione negli ambienti scolastici del tempo⁷¹. Negli articoli sull'argomento⁷² Solimena dichiara che ciascuna lezione si ripeteva sotto tre forme: 1) scrittura sotto dettato sulla lavagna e lettura di questo scritto; 2) scrittura sotto dettato sulla lavagna e lettura di questo sul quaderno; 3) lettura del medesimo esercizio sul *Sillabario*. Il primo quaderno dello scolaro, conclude l'autore, deve essere la lavagna.

Molti altri articoli affrontano il tema dell'insegnamento linguistico e sono dedicati alla grammatica, alla nomenclatura, al dettato⁷³, al tema di componimento, al contrasto tra dialetto e lingua nazionale. Riflettono pertanto i principali aspetti che investirono l'insegnamento della lingua nazionale nelle

Tipografia Sciolla [s.d.].

⁶⁹ Cfr. V. Solimena, *Bisogna naturalizzare le lettere alfabetiche per insegnare a leggere intuitivamente*, EL, n. 31 del 31 ottobre 1882; EL, nn. 6-7 e 8, 11-12, 14-15, 22, 25-26-27-28 e 30 del 1883.

⁷⁰ Cfr. A. Barausse, *Learning to read and write in Italy in the second half of the nineteenth century. Primers and reading exercise booklets: publication, ministerial control and teaching (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 109-149.

⁷¹ Cfr. J. Meda, *Dalla disciplina al design: l'evoluzione del banco scolastico in Italia tra Ottocento e Novecento*, in G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (edd.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Firenze, Altralinea edizioni, 2016, pp. 129-148.

⁷² Id., *La Lavagna*, EL, 10 maggio 1882, p. 9 e 15 luglio 1882, p. 10.

⁷³ Cfr. E. Farina, *Storia di una pratica d'insegnamento. Il 'dettato' nei programmi didattici della scuola elementare dall'Unità all'avvento del fascismo*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 433-457.

aule scolastiche locali fornendo spunti assai interessanti sulle difficili strade con cui si combatteva l'uso delle forme dialettali⁷⁴, verso il possesso di una lingua unitaria comune. Il giornale, in particolare, si mostra in linea con le disposizioni del 1880 in cui si insiste molto sui raffronti tra il dialetto e la lingua⁷⁵. Di qui, del resto, la risposta del mercato dello scolastico alla richiesta di nuovi strumenti didattici e di lavoro in classe, tra cui una ricchissima e variegata tipologia di testi e riviste riversatasi tra i banchi di fine Ottocento⁷⁶. Alcuni interventi sul giornale lucano danno conto del principale problema dell'«abbici»⁷⁷ per i maestri elementari, fortemente disorientati dall'alluvione di sillabari, compimenti, libri di letture e scrittura che «crescono come funghi»⁷⁸.

Il modello prevalente che si ricava dai contributi apparsi sulle pagine dell'«Educatore lucano» da parte di Domenico Guernieri, Francesco Curcio Rubertini, Domenico Gurrato e principalmente del Solimena, rimandano alla prassi di attenzione didattica al dialetto, nelle forme di correzione dei provincialismi e regionalismi⁷⁹ e con l'ampio spazio concesso alla nomenclatura rispondente all'uso fiorentino, combinato alla diffusione delle lezioni di cose sugli oggetti del mondo esterno. Una conferma della fortunata circolazione dei buoni campioni della lingua toscana proviene, in tal senso, da un'altra fonte contemporanea, la relazione sui libri di testo per la scuola elementare del Consiglio della Basilicata compilata dal Prefetto Tiberio Berardi⁸⁰ nel giugno del

⁷⁴ Per una ricostruzione delle vicende dell'insegnamento linguistico tra Otto e Novecento, con richiamo particolare al posto del dialetto nei programmi scolastici, si rinvia a M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, specie alle pp. 33-47.

⁷⁵ D. Gurrato, *Al dialetto si sostituisca nelle scuole la lingua nazionale*, EL, 30 gennaio 1882, pp. 9-10. Sull'insegnamento della lingua nelle aule scolastiche nazionali si veda N. De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in L. Seriani, P. Trifone (edd.), *Storia della lingua italiana*, Vol. I, *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 383-423.

⁷⁶ Cfr. G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FancoAngeli, 2013.

⁷⁷ G. Salerno, *Il problema dell'abbici*, EL, 20 ottobre 1883, pp. 3-11.

⁷⁸ Nel primo sessantennio postunitario, furono pubblicati testi d'ogni tipo e qualità: «abecedari tascabili e libri di lettura illustrati, [...] raccolte di idiotismi da evitare e di brevi dialoghi e di modelli epistolari da copiare, vocabolarietti e repertori di nomenclatura, opuscoli d'ortografia». Cfr. M. Catricalà, *Questione della lingua e scuola nell'Italia unita*, in L. Seriani (ed.), *La lingua nella storia d'Italia*, Roma-Milano, Società Dante Alighieri - Libri Scheiwiller, 2002, p. 534.

⁷⁹ Risale a questa stagione il gran numero di nomenclature per le elementari, organizzate seguendo il modello delle liste di corrispondenza tra dialetto e italiano, oltre che di manuali per la correzione dei regionalismi e dei provincialismi. Cfr. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria*, cit., p. 38.

⁸⁰ Con riguardo agli abecedari il professor Masei deplora «la colluvie di libri di lettura venuti dall'alto» e fa voti che si introduca in tutte le scuole il *Giannetto* del Parravicini e *Una casa fiorentina da vendere* di Fanfani. Se tra i sillabari accolti troviamo i principali autori diffusi nelle scuole del tempo, tra cui Scavia e Castrogiovanni, e per le grammatiche anche autori di raggio meridionale, tra cui Zaccaro, è soprattutto tra i libri di lettura che compaiono scrittori piemontesi e toscani, provenienti dai principali luoghi di elaborazione dei modelli educativi popolari (Lambruschini, Tommaeo, Thouar, Cantù). A. Barausse, *Nonostante tanto diluvio di libri scolastici. I libri di testo*

1869⁸¹. Le fonti solo in parte utilizzate restituiscono spie significative pertanto della doppia circolazione delle letture educative: quelle provenienti dapprima dai «sillabaristi piemontesi» e poi dagli illustri scrittori della tradizione educativa toscana, da un lato; e quella di una certamente minoritaria ma non trascurabile produzione di segno locale che anche nella regione lucana vide la luce, grazie alla presenza di un nutrito drappello di piccoli tipografi-editori di provincia attratti dalla opportunità e remuneratività del settore dello scolastico⁸².

Conclusioni

Le considerazioni esposte provano il valore dei due periodici scolastico-educativi esaminati, nel farsi promotori attivi della cultura scolastica degli insegnanti in Basilicata: ponendosi, malgrado la fragile capacità di tenuta, quali esperienze di pronunciato interesse sul versante della discussione circa la professione docente e l'uso della didattica di singole discipline. In tal senso, i casi di studio sollecitano verso una riflessione di più largo respiro sulla sintonia con i processi del giornalismo educativo contemporaneo e, allo stesso tempo, sulla vita spesso effimera di simili iniziative locali, che hanno comunque contribuito a un lento ma graduale processo di modernizzazione. Provando, in conclusione, a riannodare gli esiti della parabola comune alle due più rappresentative esperienze di stampa educativa e magistrale apparsa in Basilicata sullo scorcio dell'Ottocento, merita evidenziare, per un verso, l'impatto decisivo nella diffusione della didattica positivista di fine secolo, per l'altro, l'intento di riorganizzare il sistema dell'istruzione meridionale attraverso il rafforzamento della coscienza di classe e dei diritti dei maestri, coniugando i processi di nazionalizzazione con quelli di formazione professionale.

per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra storica 1869-1875, Lecce, Pensa Multimedia, 2015, p. 184.

⁸¹ Altri testi importanti risultano la guide alla corretta pronuncia nell'attenzione alla correzione dell'ortografia (Gradi) e alla bella scrittura, nei manuali di calligrafia (Maglia, Mussi e Agabiti). *Ibid.*

⁸² Si veda la pubblicazione che raccoglierà gli articoli del Guarnieri apparsi su l'«Educatore Lucano» sull'insegnamento della lingua e su notizie di legislazione scolastica (*Calligrafia* I, EL, n. 20, 30 maggio 1882, p. 132; *Composizione*, EL, n. 12, 28 febbraio 1882, pp. 92-94; *Sugli esami straordinari per l'insegnamento secondario*, EL, n. 3, 30 novembre 1881, p. 24), in D. Guarnieri, *Scritti didattici*, Rionero, Tipografia di Torquato Ercolani, 1888.

Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia

Carla Ghizzoni
Department of Education
Catholic University of Sacred Heart
Milan (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

Renata Bressanelli
Department of Education,
Catholic University of Sacred Heart
Milan (Italy)
renata.bressanelli1@unicatt.it

ABSTRACT: This essay brings to light the role of periodicals produced by La Scuola publishing house (which is still in operation today) in the training of elementary school and women infant school teachers. It first offers an analysis of the political-educational debates and pedagogical and cultural context informing the decision, in 1893, to found a Catholic journal for elementary school teachers – «Scuola Italiana Moderna» – initially set up in Milan, where it was published by Antonio Vallardi. Following a review of the first decade of this periodical's existence, the paper documents its subsequent evolution under the publishing house La Scuola, which was founded in Brescia in May 1904 by leading exponents of the contemporary Catholic movement. The focus of the essay next shifts onto the publishing company's decision, in 1913, to expand its sphere of influence by launching a journal for women kindergarten teachers entitled «Pro Infantia». The insights offered here are based on in-depth analysis of all the issues of these two periodicals, from their founding up to the introduction of the Gentile reform when they were confronted with radical changes in the Italian school system. Overall, the paper brings into focus the role of these two journals in disseminating educational perspectives and models, furthering the professional development of teachers, supporting teachers' battles for recognition of their rights as workers, and transmitting ideals and values, thereby demonstrating their importance within the reconstructed history of Italian educational institutions and its protagonists.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Schools and education journals; Teacher training; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *The birth of a commitment*

In May 1904, the publishing house La Scuola was founded in Brescia by prominent exponents of the contemporary – local and national – Catholic movement, including Giorgio Montini, Luigi Bazoli, Nicolò Rezzara, and Mgr. Angelo Zammarchi¹. La Scuola is still in operation today as a publisher of schoolbooks and developer of tools for teacher education, and it has played a key role in Italian education and culture down through the decades. It was originally set up to support a specific editorial project, the teachers' journal «Scuola Italiana Moderna» [(The) Modern Italian School], founded in 1893 in Milan and initially published by Vallardi². In this paper, we examine the first decade of publication of this periodical as key background to its subsequent evolution under La Scuola; we then reconstruct the publishing house's efforts to support elementary school teachers from its founding via «Scuola Italiana Moderna», and beginning, some years later, to support women infant school teachers, via the dedicated journal «Pro Infantia» launched in 1913. Our analysis stops at the introduction of the Gentile reform, when both journals were confronted with radical change in the Italian school system.

Following the rise to power of the *Sinistra Storica* (Historic Left), the secularization and modernization of the Italian school system – processes that had already been initiated by the *Destra Storica* (Historic Right) – accelerated rapidly. While a law enacted on 23 June 1877 abolished spiritual direction in secondary schools³, another passed on 15 July 1877, which introduced compulsory elementary education and had also been put forward by the Minister of Education Michele Coppino, questioned the teaching of religion in elementary schools. Such measures were an expression of how the governments of the *Sinistra Storica*, with the support of positivist pedagogy, were striving to make compulsory schooling a cornerstone in the dissemination of a secular and nationalist culture that was also informed by anti-clericalism⁴. In the face of this agenda, Catholics became persuaded that it was not enough to seek greater protection for their own institutions, but rather that they also required a presence within the state school system itself, alongside teachers. These new aims were taken up by the Third Section of the Opera dei Congressi – an

¹ For broader background on the work of the Brescian publishing house, see L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

² For further background on the Brescian schools journal and its over 100 years of publication, see M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

³ It should be recalled that this measure was extended to normal schools, which provided teacher training, via the Royal Decree of 24 April 1879. With regard to the teaching of religion in Italian schools in the period from Unification until the early twentieth century cfr. C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, 2 vols., Firenze, Manzuoli, 1989, Vol. I (1859-1923).

⁴ On the education policy of the *Sinistra Storica* (Historic Left), see E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 113 and following.

association that represented the Catholic intransigent movement in Italy across the second half of the nineteenth century – which had special responsibility for education and schooling⁵.

In the early 1890s, thanks in particular to Giuseppe Tovini who was appointed its chair in 1889⁶, the Third Section organized a series of initiatives aimed at modulating the Opera dei Congressi's previous purely confrontational attitude towards the liberal state. Emblematic of this antagonistic attitude were, for example, the positions expressed in the education journal «La libertà d'insegnamento» [Freedom in Teaching], set up in Bergamo in 1879 by exponents of the Opera dei Congressi and led by Nicolò Rezzara, Giambattista Caironi, and Fr. Luigi Corna⁷. Mainly concerned with defending freedom of education by appeal to the natural right of the family and the supernatural right of the Church to educate, the periodical, among other stances, had objected to the 15 July 1877 law on compulsory education on the grounds that it undermined these rights⁸, thereby displaying a lack of appreciation of the civil, social, and cultural considerations driving the State to legislate for compulsory elementary schooling with a view to addressing the scourge of illiteracy and ensuring effective access to education among the people in order to emancipate them.

The Opera dei Congressi's change of gear in the early 1890s did not lie in any modification of the themes examined at its various meetings (such as, for example, challenging governmental education policies, demanding freedom of education, urgently calling on Catholics to avail of all the opportunities offered by the current legislation), but rather in the importance attributed to the issue of education and schooling and a more practical approach to addressing it. At the Congress held in Lodi in 1890, Giuseppe Tovini presented plans for a «Pia

⁵ Concerning the positions on matters of education and schooling adopted by the Opera dei Congressi, see L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126; R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 223-288.

⁶ On Tovini see: A. Cistellini, *Giuseppe Tovini*, Brescia, La Scuola, 1954; Congregatio de causis sanctorum, *Brixien. Canonizationis Servi Dei Iosephi Tovini viri Laici (1841-1897). Positio super virtutibus*, 2 vols., Roma, Tip. Guerra, 1993, especially Vol. II/1; and the biographical-bibliographical entries in the *Dizionario Biografico degli Italiani*, Vol. 96, 2019, [https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-tovini_%Dizionario-Biografico%](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-tovini_%Dizionario-Biografico%20) (last access: 23.06.2021) as well as in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 vols., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, [henceforth DBE], *ad vocem*.

⁷ On this journal, which ceased publication in 1884, see: Sani, *I periodici scolastici*, cit., pp. 226-240; G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 400-401.

⁸ In addition to the works cited in footnote 5 above, see: G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 47-74; A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, especially pp. 19-69.

Opera per la conservazione della fede nelle scuole d'Italia» [Pious Work for preserving the faith in Italian schools]; the delegates approved this work which was subsequently authorized by the pope and then launched over the following months; the objectives of the programme were to make Catholics aware of the Church's principles on education, collect funds for the setting up of private schools, provide economic assistance to aspiring teachers, and develop schemes for the religious education of public school students⁹. The task of publicizing these initiatives was entrusted to a new periodical «Fede e Scuola» [Faith and School], founded in Brescia in 1892, which became the official mouthpiece of the Third Section. Directed by Mgr. Emilio Bongiorno, it did not merely lay claim to freedom of education in the abstract, but took care to identify and flag to parents and administrators the scope within the current legislation for developing a school system that was more respectful of Christian values¹⁰.

2. *The birth of «Scuola Italiana Moderna» (1893)*

When, at the end of the 1880s, the idea of setting up a periodical that would be a voice for the Catholic movement's battles and initiatives in the field of education was taking shape, Tovini also proposed founding a journal of didactics and pedagogy modelled on existing publications and targeting public school teachers. This concept became a reality in 1893: on 12 April, the first issue of a new periodical for teachers, «La Scuola Italiana Moderna», was brought out in Milan by the publisher Antonio Vallardi¹¹.

Detailed studies on the genesis of the journal have brought to light that, although the publication originated within Catholic intransigence, its title bore no confessional connotations – as desired by Tovini – given that the aim was to reach all elementary teachers, especially those in public schools, without creating difficulties for them by generating distrust among school leadership¹². The title's emphasis on Italianness and modernity expressed the aims pursued by the journal: namely, to contribute to the formative action of

⁹ Cfr. L. Pazzaglia, *Il problema scolastico dell'VIII Congresso di Lodi*, in *Il movimento cattolico italiano nell'ultimo decennio dell'Ottocento: Il Congresso di Lodi 1890*, Lodi, Centro di Cultura Paolo VI, 1981, pp. 91-118.

¹⁰ On the origins and editorial team of «Fede e Scuola» and, more generally, on the role that it played until it ceased publication in 1904, see Sani, *I periodici scolastici*, cit., pp. 242 and following; Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 305-306.

¹¹ Beginning with the issue of 15 May 1894, the title was changed to «Scuola Italiana Moderna».

¹² Concerning the origins of the Brescian journal, in addition to the work cited in footnote 3, see also: Cistellini, *Giuseppe Tovini*, cit., pp. 252-267; Sani, *I periodici scolastici*, cit., pp. 240-254; Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., pp. 622-627 and the documents published in *Congregatio de causis sanctorum, Brixien. Canonizationis Servi Dei Iosephi Tovini viri Laici (1841-1897). Positio super virtutibus*, cit., pp. 531 and following.

the country's schools, in continuity with the national educational tradition, but open to developments in contemporary educational science, including in other countries. The opening article of the first issue, entitled *Il nostro programma* [*Our Agenda*], specifically stated that the new periodical now joining the ranks of the many already on the market, was inspired by «love of country, joined with love for the schooling and education of young generations of Italians». This orientation was intended to be the distinctive trait of the journal, which planted its «flag» via the motto: «Il Progresso pedagogico e didattico accolto da qualunque parte venga, ma reso italiano, interamente, unicamente italiano introdotto nelle nostre Scuole» [Progress in educational and teaching methods welcomed regardless of its origin, but rendered wholly, uniquely Italian on its introduction into our Schools]¹³.

The journal struggled to get off the ground for multiple reasons, including: a lack of stable administrative and managerial staff with the opportunity to work full time on producing the new publication and promoting it to head teachers¹⁴; economic difficulties, worsened by the gap between the number of copies printed and distributed free of charge and the number of paying subscribers¹⁵; the relatively poor quality of the publication vis-à-vis its competition – the most dynamic and famous education journals of the day, which were informed by positivist pedagogy, and were widely circulated throughout the country¹⁶; and, finally, perplexity on the part of the clergy and certain Catholic groups concerning the absence of clear references to confessional principles¹⁷.

Indeed, on reading through the earliest issues of «La Scuola Italiana Moderna» – i.e., those published in 1893 and early 1894 – it is difficult to make out the journal's Catholic identity, which was not hidden¹⁸, but neither

¹³ In «La Scuola Italiana Moderna» [henceforth SIM], vol. I, n. 1, 12 aprile 1893, pp. 1-4 (the verbatim citation is from p. 2. Italics in the original).

¹⁴ This is documented in letters sent, between January and March 1894, by the priest Fr. Pietro Maurelli, editor of the journal up to April 1894, to Tovini, in which the former complained about the lack of a dedicated figure with responsibility for continuously and resourcefully promoting the publication with a view to attracting new subscribers: cfr. Cistellini, *Giuseppe Tovini*, cit., pp. 555-557.

¹⁵ The periodical had only 200 of these in April 1894: See *ibid.*, pp. 556-557.

¹⁶ On the circulation of journals for teachers in the second half of the 1800s and early 1900s, see the essays in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit.

¹⁷ Cfr. Cistellini, *Giuseppe Tovini*, cit., p. 261.

¹⁸ See, for example, *Nella nostra Milano*, SIM, vol. I, n. 5, 17 maggio 1893, p. 42: this was a regular news feature during the early phase of the journal's publication – no more than two columns long – it chronicled the Milanese educational scene. In the edition cited above, for example, the author of the column expressed criticism of councillor Luigi De Andreis, one of the most prominent exponents of the Milanese Republican movement. At the Council meeting of 14 January 1893, De Andreis had questioned the Councillor for Education about the application, in the cities' elementary schools, of Article 2 of the Coppino Law of 16 February 1888, which required the municipal authorities to provide religious education to pupils whose parents requested it. De Andreis reported on some cases which, in his view, suggested that elementary schools were being

was it immediately evident. With regard to the Italian education tradition, which was one of the journal's declared focuses, a long article, published in instalments beginning in the second issue, illustrated Italian education by comparing it with that of other countries¹⁹. This analysis of foreign education systems took up most of the early issues and only in the final instalments was it specified that the journal endorsed the perspective developed by Antonino Parato, editor of «La Guida del Maestro Elementare Italiano» [The Guide of the Italian Elementary School Teacher] in Turin, one of the education journals then most widely distributed among teachers and an expression of liberal Catholic educational culture²⁰. More specifically, «Scuola Italiana Moderna» cited works by this scholar, in which he had made a case for the superiority of the «national school of education» with respect to positivist theories that had originated abroad²¹. «Scuola Italiana Moderna», reminded those in Italy calling for innovation that, in the century then drawing to a close, novel developments in the country's education system renewal had been spearheaded by two clergymen, namely Raffaello Lambruschini and Ferrante Aporti, whose social apostolate had soon been taken up by other intellectuals, such as Niccolò Tommaseo, and also by scholarly women, such as Caterina Franceschi Ferrucci and Giulia Molino Colombini. Indeed, as the Brescian journal pointed out, in the fruitful period spanning the early 1800s and the years immediately following Unification, educational theory had successfully permeated popular literature, as documented by the writings of Cesare Cantù, reinforcing the notion that schooling was not an imposition, but a social duty. Significantly therefore, «Scuola Italiana Moderna» framed the Catholic educational reform movement of the early 1800s as the most innovative expression of the Italian educational tradition, although it had previously been viewed with distrust by exponents of Catholic intransigence because it was informed by a liberal Catholic political perspective.

swayed by «a clerical impulse», even though religious instruction was no longer compulsory. In support of this line of questioning, he stated that some teachers were in the habit of getting the pupils to recite prayers at the beginning of their lessons. The Civic Education Commission, charged by the Council's executive with the task of looking into the De Andreis' claims, denied that the Milanese schools were dominated by clericalist tendencies: *Inchiesta nelle scuole elementari del Comune di Milano. Relazione della Commissione civica degli studi all'onor. Giunta Municipale*, Milano, Tip. Bernardoni, 1893.

¹⁹ Cfr. *L'idea dell'educazione*, SIM, vol. I, n. 2, 19 aprile 1893, pp. 9-10.

²⁰ On the figure of A. Parato, see G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 63-64; and the entry in DBE, *ad vocem*; on the journal that he headed, cfr. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 347-349. For more general background, see G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 7-50.

²¹ Cfr. M., *L'idea della educazione nella tradizione italiana e nel pensiero forastiero. La Scuola nazionale*, SIM, vol. I, n. 19, 11 ottobre 1893, pp. 197-198; n. 21, 25 ottobre 1893, pp. 221-222; 1 novembre 1893, n. 22, pp. 229-230; n. 23, 8 novembre 1893, pp. 237-238.

Initially, the teaching methods section of «Scuola Italiana Moderna» was also relatively poor, despite being the section of education journals most frequently consulted by teachers, who viewed it as of practical value to their work in the classroom. Tovini himself urged the editor, Fr. Maurelli, to improve this section, but the latter noted that this would imply sacrificing other features (such as education legislation, correspondence, school news) or increasing the number of pages, which would clearly cause an unsustainable rise in cost given that the journal was already financially struggling²².

This prompted Tovini's decision to suspend publication of the periodical and start it up again in Brescia beginning in May 1894²³, this time under the editorial guidance of Giuseppe Losio, who was actively engaged in social Catholicism, and a well-known and esteemed figure in the education sector, as a teacher, a key figure in Brescian teachers' associations, and the author of numerous textbooks and teachers' manuals²⁴. A further change in the editorial leadership of the journal took place in January 1895, when Caterina Restelli, also a teacher, took over from Losio. During this phase, Elisabetta and Maddalena Girelli, of the Company of Saint Ursula founded by St. Angela Merici, made a key contribution to the relaunching of «Scuola Italiana Moderna», helping to edit it, overseeing its administration, and also supporting it financially²⁵.

Unlike the brief Milanese phase, the long Brescian stage in the history of the periodical began with a clearer laying out of its distinctive ideals: in the programmatic article that appeared in the first issue of the new series, it was unequivocally stated that the publication's editorial focus would be on «impeccable adherence to the provisions of education programmes, while maintaining religious principles and viewing them as key to all true education»²⁶. The aim was to «offer [...] a sure guide to elementary school teachers, so that their work [would succeed] in the best possible way, by being simultaneously both instructive and educational, and based on a true and solid moral foundation informed by religious principles»²⁷.

The revisited version of the journal had a reinforced emphasis on pedagogical and didactic themes, and was divided into three sections: «Pedagogical Section»,

²² See the January 1894 correspondence between the two in Cistellini, *Giuseppe Tovini*, cit., p. 556.

²³ The last issue published during the Milanese phase of the journal came out on 28 March 1894. In Brescia, the periodical was to be published by the Tipografia Queriniana.

²⁴ See the relative entry in DBE, *ad vocem*.

²⁵ On Elisabetta Girelli, see the entry in DBE, *ad vocem*. The input of these two consecrated women, who were extremely active in promoting and supporting social, educational, and publishing initiatives by the Catholic movement in Brescia, is mentioned in passing in the reference works on «Scuola Italiana Moderna» cited in earlier footnotes. A thorough reconstruction of their efforts in this area is still lacking.

²⁶ *Ai nostri lettori*, SIM, vol. II, n. 1, 15 maggio 1894, pp. 1-2 (verbatim citation on p. 2). See also La Direzione, *Ai nostri associati*, *ibid.*, vol. III, n. 1, 15 ottobre 1894, p. 1.

²⁷ *Ai nostri lettori*, cit., p. 1.

«Didactics Section» and «News». In keeping with the new periodical's more explicit religious identity, the first theme addressed in the didactics or teaching methods section, was how to conduct a religion lesson, in a column by Elisabetta Girelli. More space was devoted to religion than to other subjects because, as mentioned above and as noted in the periodical itself, elementary teachers graduated from the normal schools without having received adequate training in this area²⁸. The «Didactics» was the longest section and was organized by grades and subjects, a format that it would maintain over time and that was conventional for journals of this kind. According to the editorial team, this reflected the journal's aim to provide useful tools for the ongoing training of teachers, thus equipping them to perform their educational work in the classroom to the highest possible standard. The intention was not to hand teachers «a finished product» that would save them from engaging in «any study and any effort», but rather to help them «more easily and more profitably carry out their work and fulfil their duty with respect to the schooling and education of the children entrusted to their care»²⁹.

To this end, each issue of «Scuola Italiana Moderna» also included a pedagogy article. During this phase, in addition to the earlier mentioned exponents of the Catholic educational revival in the early nineteenth century³⁰, the journal published extracts from *Della Pedagogica* by G.A. Rayneri, who was part of the same current of thought and whose writings and university lectures were held to have convincingly argued that education without religion is not possible, as «Scuola Italiana Moderna» itself pointed out³¹. The periodical also reproduced long excerpts from the works of Antoine Monfat, a Marist priest who was widely read at that time, for example, in Salesian circles³². In the late 1890s, a priest Fr. Giovanni Cazzani – then teaching at Pavia seminary, of which he became rector in 1902 – worked closely with the journal³³. He submitted numerous articles between 1895 and 1899 on a variety of educational issues, such as, to name but

²⁸ Cfr. La Direzione e la Redazione, *Il periodico didattico*, SIM, vol. VII, n. 1, 15 ottobre 1898, pp. 1-2.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ For example, between 1895-1896 and 1896-1897, when the didactics section was omitted during the school holidays, the periodical published extracts from Tommaseo's *Pensieri sull'educazione*.

³¹ La «Pedagogica» del Rayneri (*Pagine scelte*), SIM, vol. VII, n. 6, 20 novembre 1898, pp. 81-83. Rayneri's work continued to be published in instalments over the following issues. On Rayneri himself, see the entry in DBE, *ad vocem*.

³² Cfr. J.M. Prellezo (ed.), *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927). Introduzione, testi critici e note*, Roma, LAS, 2017, *passim*. Between 1894-1895 and 1900-1901, «Scuola Italiana Moderna» published extracts from the following works by Monfat: *I veri principi dell'educazione ricordati agli educatori ed alle famiglie* e *Pratica della educazione cristiana*.

³³ On this priest from Pavia, who would be appointed bishop of Cesena in 1904, see the biographical entry published in https://www.treccani.it/enciclopedia/giovannicazzani_%Dizionario-Biografico%, (last access: 23.06.2021).

a few, religious education, women's education, co-education, and the teaching of the national language³⁴.

In short, «Scuola Italiana Moderna» presented its readers with an educational culture that was alien and contrary to the prevailing educational theory of the day – which was positivism – given that the Catholic journal rejected the reduction of human experience to a purely natural dimension. Notably, however, as earlier stated, the publication encouraged teachers to faithfully follow the prescribed elementary school programmes, and specifically: initially, the 1888 curriculum, which was informed by the ideas of the positivist Aristide Gabelli, and included the introduction of the experimental method with a view to training elementary school children to use the «instrument [that is their] head»; and subsequently, the curriculum commissioned by Minister Baccelli in 1894³⁵. Like many other educational periodicals of its time, the journal criticized the breadth and difficulty of the 1888 syllabus for children who³⁶, in the best case scenario, would leave school after third grade, thus completing their compulsory schooling without having consolidated the kind of learning that would be of the greatest value to them in their future lives. Hence, the periodical's favourable reception of the Baccelli reform, which cut down on the contents of the various elementary school subjects, while confirming the famous preamble to the 1888 legislation, which had been inspired by the thinking of Gabelli³⁷.

3. *At the beginning of the 20th century: «Scuola Italiana Moderna» among battles for the cause of teachers, political-educational reforms, and World War I*

Following the turn of the century, «Scuola Italiana Moderna» was confronted with major transformations in the teaching sector, in parallel with a key change in its own circumstances when it was taken over by the publishing house La Scuola. But let us examine these events in the order they took place.

³⁴ Among the various articles published in those years, we only flag a selection: G. Cazzani, *Dell'educazione della donna*, SIM, vol. V, n. 1, 1 novembre 1896, pp. 2-4; n. 2, 10 novembre 1896, pp. 2-4; n. 3, 17 novembre 1896, pp. 33-34; Id., *I dialetti e l'insegnamento della lingua nazionale*, *ibid.*, vol. V, n. 4, 24 novembre 1896, pp. 49-50; Id., *Le scuole miste e la moralità*, *ibid.*, vol. V, n. 10, 5 gennaio 1897, pp. 145-147; n. 11, 12 gennaio 1897, pp. 161-163.

³⁵ See F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 55-136.

³⁶ On the various critiques of the 1888 curriculum, cfr. G. Chiosso, *Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento*, in Cattaneo, Pazzaglia (edd.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 39-42; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 205-210.

³⁷ Cfr. *La riforma dei programmi*, SIM, vol. II, n. 12, 31 luglio 1894, pp. 177-178.

In April 1901, the first major nationwide teachers' union – the Unione Magistrale Nazionale (UMN) [National Teachers' Union] – was founded. It was endorsed by some of the leading Italian education journals, such as «Il Risveglio Educativo» [The Educational Reawakening], «Il Corriere delle Maestre» [The Teacher's Messenger] and «I Diritti della Scuola» [School Rights], and was set up thanks to the vital input of Luigi Credaro, a radical parliamentarian and lecturer in the history of philosophy at the University of Pavia³⁸. With a view to overcoming the limitations of the nineteenth century associations, whose fragmentation at the local level and domination by corporativist interests had curtailed their impact, the new union initially opted for a strategy that involved, on the one hand, graciously cooperating with the public authorities and, on the other, seeking the support of parliamentary deputies and senators for the battles being fought by teachers. Credaro believed that it was important to build up a cross-party political force, a «school party», within the Parliament, to defend the interests of elementary teachers in the context of the wider reform of education for the working classes. For this reason, the UMN's Charter did not explicitly associate the new union with any particular political party. The association immediately received wide support: in April 1901, when its first congress was held in Rome, it already boasted over 30,000 members, just over half the teachers then employed in Italian public schools.

«Scuola Italiana Moderna» did not welcome this event (the Rome congress) or indeed the emergence of the UMN³⁹. It reproduced, and commented on, an article that appeared in the «L'Osservatore Cattolico» [The Catholic Observer] in May 1901, expressing concern that the UMN would attempt to make teachers subservient to socialist propaganda on the back of its efforts to further their legitimate demands for legal protection and fair remuneration. This interpretation – as offered by the Catholic daily newspaper and echoed by «Scuola Italiana Moderna» – was not entirely accurate: the UMN's ideals were undoubtedly informed by secular educational theory, but to define Credaro, albeit a leading exponent of the secular educational perspective, as a socialist politician was incorrect, given that in fact he was a Radical member of Parliament⁴⁰. However, it was also true that while the union quickly gained a

³⁸ On the origins of the union, see: A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002; on the birth and development of Italian teachers' unions more generally, cfr.: E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo*, «Movimento operaio e socialista», vol. IV, 1981, pp. 375-404; Ead., *L'associazionismo magistrale dall'inizio del secolo alla prima guerra mondiale*, in D. Ragazzini (ed.), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 191-205; E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe, *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 184-214.

³⁹ Cfr. La Scuola Italiana Moderna, *Per i maestri*, SIM, vol. IX, n. 32, 11 giugno 1901, pp. 505-508.

⁴⁰ On Credaro's positions on education and schools and, more broadly, on general tendencies within early 20th century lay pedagogy, see for example: G. Chiosso, *L'educazione degli italiani*.

large number of members, the most active and visible of these were city teachers sympathetic to the political views of the left. The journal pointed out to its readers that the Lega degli insegnanti cattolici [League of Catholic Teachers] had been set up in Brescia, on the initiative of local politician Livio Tovini, and argued that this initiative should be replicated in other parts of the country by committed Catholic teachers⁴¹. According to «Scuola Italiana Moderna», not only was the UMN under the thumb of the socialists, but even the neutrality declared in its Charter was unacceptable, because it required Catholics to conceal their faith, preventing them from working to defend or reinforce the teaching of religion in schools⁴².

The opinion expressed by «Scuola Italiana Moderna» was not shared by all Catholic teachers: the following year, when the UMN Congress was held in Bologna, the journal published several articles seeking to show that – as previously denounced in 1901 – the union displayed profoundly secular, anti-clerical, and socialist tendencies, which were now borne out by the proceedings of the convention, at which the new organization's Charter was definitively approved⁴³. Hence the journal's invitation to Christian teachers to overcome the ingenuity then clouding their judgment and avoid joining the new association: «To you Catholic teachers, drawing the practical conclusions; – the journal stated –, implies firmly resolving not to take part in the gatherings of these sectarians, so as not to become indirect accomplices and instruments in the de-Christianization of schools. We have told you this before, and we repeat it to you again – it is a question of coherence with the principles you profess; of integrity and nobility of character»⁴⁴. These words suggested that all Catholics were not perfectly aligned with the journal's views, a state of affairs that was further documented by a communiqué issued by the Third Section of the Opera dei Congressi in May 1903, calling on Catholic teachers to stay out of the UMN and join the Lega degli insegnanti cattolici set up in Brescia⁴⁵.

Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento, Bologna, il Mulino, 2019.

⁴¹ On the origins of the Catholic teachers' union, cfr. Sani, *I periodici scolastici*, cit., pp. 265 ss. On the work of Livio Tovini cfr. F. Molinari, *ad vocem*, in F. Traniello, G. Campanini (edd.), *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia 1860-1980*, Marietti, Casale Monferrato, 1981-1984, Vol. III/II, pp. 858-859.

⁴² See also G. Toniolo, *Lo spirito delle Unioni Professionali*, SIM, vol. X, n. 22, 18 marzo 1902, pp. 841-842.

⁴³ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, cit., pp. 68-84.

⁴⁴ La Scuola Italiana Moderna, *Per finire*, SIM, vol. X, n. 26, 23 aprile 1902, pp. 409-411 (citation on p. 411). The previously published articles were: Scuola Italiana Moderna, *Il Congresso dei Maestri a Bologna*, *ibid.*, vol. X, n. 24, 9 aprile 1902, pp. 377-379; La Scuola Italiana Moderna, *Un po' di storia*, *ibid.*, vol. X, n. 25, 16 aprile 1902, pp. 393-395.

⁴⁵ *La lega degli insegnanti cattolici*, SIM, vol. XI, n. 30, 27 maggio 1903, pp. 501-502. The divided opinions among Catholic school teachers concerning whether or not to join the UMN came to a head shortly thereafter with the founding of explicitly Catholic teachers' associations: cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria*

The earlier-mentioned setting up of the publishing house La Scuola in Brescia in 1904 ensured that «Scuola Italiana Moderna» would continue to be published following the dissolution of the Opera dei Congressi by Pope Pius X (in July 1904). However, this was not a mere – albeit vital – rescue operation, but rather a true relaunching of the journal, which consolidated and expanded its readership base, with the number of subscribers rising from 750 to 2,500 in just one year⁴⁶. The first issue of the new phase in the periodical's history came out on 12 October 1904, and the editorial team presented its agenda in an introductory article. The ideals underpinning the publication's founding in 1893 were reconfirmed, but there were also some clearly novel features. First, the journal had now been expanded, in terms of both its length and breadth of coverage: in addition to the didactics section, which had been revisited and made stronger thanks to a larger group of contributors, and the legislation section as before, it now also treated current affairs, literary, science, and art topics. In terms of its cultural underpinnings, the journal once again offered its services as a voice of the «national consciousness» concerning education and schooling and pointed out that this ideal rested on the Catholic identity of the Italian people. «Schools – the editorial declared – must fertilize the seeds of moral life that they find in the family [...]. No good father should have to fear that the school will destroy or prevent the moral formation of his children, with respect to which he has received from God the equally inviolable duty and right»⁴⁷.

Hence, the journal's Catholic identity was made quite explicit, but, unlike in the past, this did not entail a defensive attitude towards modernity and scientific progress, which was now viewed with equanimity supported by confidence in Catholicism's own intellectual tradition. This greater openness to the present was reflected in an interest in the legal and economic status of teachers, which had been entirely absent from the editorial agenda statements of the earlier phases in the journal's history. The periodical now frankly observed that: «the material remuneration of and moral regard for Italian teachers are excessively inferior to the greatness of their office»⁴⁸. Hence the publication's commitment to raising awareness of this iniquity, among both the general public and teachers themselves, including by supporting those teachers' unions deemed not to hold sectarian positions hostile to religion.

This explains why, in late 1905, «Scuola Italiana Moderna» initiated a debate, which turned out to be very lively, concerning whether Catholics should

Magnocavallo (1869-1956), Brescia, La Scuola, 2005, pp. 252-283.

⁴⁶ Cfr. X. Toscani, *L'avvio delle pubblicazioni nell'Italia del primo Novecento*, in Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 31-41.

⁴⁷ La Direzione, *Ai nostri lettori*, SIM, vol. XIII, n. 1, 12 ottobre 1904, p. 1. Ettore Arduino was the journal's editor-in-chief, while the teaching methods section was curated by Giuseppe Losio. On Arduino, see the entry in DBE, *ad vocem*.

⁴⁸ La Direzione, *Ai nostri lettori*, cit., p. 1.

join professional and cultural associations dominated by an anti-clerical spirit⁴⁹, such as the UMN⁵⁰. The debate pointed up the existence of divergent opinions on this matter, as had already emerged in 1901. There were two main camps: one side believed that Catholic teachers should both set up their own association and remain affiliated with the UMN «in order to counter and neutralize the efforts of the turbulent and the sectarians»⁵¹; in contrast, the other side – which included the leaders of the Lega degli insegnanti cattolici set up in Brescia – urged Christian teachers to dissociate themselves from the Union and join the Brescian association with a view to making it into a national organization and a viable alternative organization to the more secular UMN⁵². However, the first of these contingents felt that the Brescian Lega, while as important as any of the other confessional associations involved in the formation of Catholics with roles in the political, social, or economic domains, could not be said to be a professional association in the strict sense, since it had done nothing in terms of campaigning for teachers' rights, and little by way of promoting reform of the school system based on Christian principles⁵³.

It fell to the editor of «Scuola Italiana Moderna», Ettore Arduino, to infer conclusions from this debate. Convinced that «given the current state of affairs», only «energetic pressure from organized Catholic forces» could «neutralize» the anti-clerical forces within the UMN, Arduino proposed founding a federation of all the Catholic teachers' associations that had spontaneously sprung up across Italy. It was his belief that only the coordinated efforts of such a federation would enable Catholics, otherwise at risk of being «absorbed or overwhelmed», to attempt to influence the ideas of the Union⁵⁴. The debate in «Scuola Italiana Moderna» went beyond the level of abstract proposals: on 8 July 1906, the «Nicolò Tommaseo» Italian Teacher's Association was founded in Milan⁵⁵.

⁴⁹ Cfr. C. Bresciani, *La Dante Alighieri e la laicità delle scuole italiane all'estero*, SIM, «Testo», vol. XIV, n. 5, 4 novembre 1905, pp. 44-46.

⁵⁰ At its 1904 Congress held in Perugia, the UMN abandoned its former position of ideological neutrality; the delegates resolved to openly support the political forces of the Left and called for the total secularization of schools: cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 138-167.

⁵¹ I. Facco, *Per una questione di tattica*, SIM, vol. XIV, n. 10, 9 dicembre 1905, p. 83. But see also, C. Bresciani, *Per una questione di tattica. Discutendo*, *ibid.*, vol. XIV, n. 9, 2 dicembre 1905, pp. 74-76.

⁵² Cfr. A. Baffa, *Una spiegazione necessaria*, *ibid.*, vol. XIV, n. 14, 13 gennaio 1906, pp. 125-126; E. Bongiorno, *Discutendo...*, *ibid.*, vol. XIV, n. 8, 25 novembre 1905, pp. 67-68; Id., *Fra amici*, *ibid.*, vol. XIV, n. 12, 23 dicembre 1905, pp. 103-105.

⁵³ Cfr. I. Facco, *Per una questione di tattica*, *ibid.*, vol. XIV, n. 13, 6 gennaio 1906, p. 118.

⁵⁴ E. Arduino, *Conchiudendo. A proposito di una questione di tattica*, *ibid.*, vol. XIV, n. 15, 20 gennaio 1906, p. 129.

⁵⁵ Cfr. *La definitiva costituzione della Nicolò Tommaseo*, SIM, «Testo», vol. XIV, n. 37, 30 luglio 1906, pp. 305-306. On the history of the union, see: L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 529-593; Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit.; A. Dessardo, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo»*.

As stated in Article 1 of its Charter, the aim of this new organization was to «[defend] the moral and economic interests of elementary school teachers» and to «school and educate the working classes based on Christian principles»⁵⁶. «Scuola Italiana Moderna» did not become the federation's official mouthpiece, but consistently supported its activities and battles – which became increasingly marked by ideological differences – with the other teachers' unions.

Based on the ideals put forward in its inaugural issue under the auspices of La Scuola, «Scuola Italiana Moderna» evaluated the schools policies of the Giolitti era, which – as is well known – were primarily aimed at combating illiteracy and consolidating education for the working classes via increasingly large-scale intervention by the State⁵⁷. Key measures enacted at this time included: the Orlando Law of 8 July 1904, which, among other things, extended the upper limit for compulsory schooling to 12 years of age, provided for the setting up of night schools for illiterate adults, and improved the legal and economic status of rural teachers; and the Daneo-Credaro Law of 4 June 1911, which transferred responsibility for elementary schooling from local authorities to the central state, with the exception of provincial and district [*circondario*] capitals. Space constraints preclude us from offering a detailed analysis of «Scuola Italiana Moderna»'s pronouncements on events and developments during this fertile period in the history of the Italian school system. In brief, it might be said that the journal's stance in those years comprised recognition of the efforts made by the governments in office and Parliament to offer education to the most disadvantaged groups, not only by issuing mandates, but also by: seeking to strengthen the country's network of elementary schools, especially where these were most lacking, such as in the South; considerably increasing the proportion of the State budget allocated to elementary school education; promoting the spread of initiatives that were complementary and supplementary to the elementary school system (Sunday and night schools, circulating libraries, universities for the working classes, school canteens), including by supporting projects implemented by society⁵⁸.

«Scuola Italiana Moderna» was firmly opposed to the notion of bringing elementary schooling under the control of the central state and expressed this conviction on several occasions, no sooner than the concept came to

Storia dei maestri cattolici, 1906-1930, Roma, Ave, 2018.

⁵⁶ *La definitiva costituzione della Nicolò Tommaseo*, cit., p. 305.

⁵⁷ Cfr. G. Bonetta, *Scuola e socializzazione fra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 1989, pp. 43 ss.; L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 171-211; De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 199-309.

⁵⁸ On these topics, see respectively: *Come trovare i milioni per la scuola popolare*, SIM, vol. XVII, n. 8, 5 dicembre 1908, pp. 57-58; Noi, *Per la cultura popolare*, *ibid.*, vol. XVII, n. 10, 19 dicembre 1908, pp. 73-74; *La lotta contro l'analfabetismo*, *ibid.*, vol. XVII, n. 21, 20 marzo 1909, pp. 153-154; *Per la ripresa del progetto degli «Amici dell'alfabeto»*, *ibid.*, vol. XVIII, n. 8, 26 novembre 1909, pp. 41-42.

the forefront of the contemporary debate⁵⁹. The journal's position was that transferring responsibility for elementary schools from local authorities to the State would not solve the serious problems that continued to plague the sector (school buildings, teachers' rights, enforcement of compulsory education), but rather would generate even greater bureaucracy and sever the links between elementary schools, families, and society. In keeping with the traditional Catholic approach, it held that local authorities should take charge of educating the younger generations in agreement with parents. The periodical did not even approve of handing elementary schools over to the central state as a temporary measure aimed at relieving a highly problematic situation, such as that captured by a survey on the state of Italian elementary schools conducted between 1907 and 1908⁶⁰. Rather, it was the duty of the State to intervene by providing adequate financial support to local authorities, while leaving intact their autonomy in the domain of elementary school education⁶¹.

The journal's position was also based on the belief – which in reality was well-founded – that the Left was partly pushing the nationalization process with a view to secularizing elementary school education. Indeed, during this period, the teaching of religion in elementary schools, the only level of the Italian school system at which religious education had survived, albeit as an optional subject, was under strong attack⁶². The parliamentary motion presented by socialist deputy Leonida Bissolati, which called for the abolition of religious instruction in elementary schools and was debated in late February 1908, was rejected, but a set of regulations issued by Minister Rava that same year further curtailed the scope for teaching religion in elementary schools, which now needed to be approved by the majority of the local town council. While hailing the rejection of the Bissolati motion as a success⁶³, «Scuola Italiana Moderna» disputed the new regulations' treatment of religion teaching in elementary schools⁶⁴,

⁵⁹ See for example, *La statizzazione delle scuole*, SIM, vol. XV, n. 17, 22 febbraio 1907, p. 129; *Contro l'avocazione delle Scuole allo Stato*, *ibid.*, vol. XVI, n. 1, 5 ottobre 1907, p. 1; f.z., *La scuola alla Provincia?*, *ibid.*, vol. XVI, n. 11, 4 gennaio 1908, pp. 81-82; *I progetti del governo per la riforma della scuola elementare*, *ibid.*, vol. XVIII, n. 18, 26 febbraio 1910, pp. 129-133; Noi, *La scuola nel programma ministeriale*, *ibid.*, vol. XVIII, n. 27, 30 aprile 1910, pp. 193-194.

⁶⁰ Cfr. Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, 4 vols., Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910-1912. The outcomes of this investigation are presented in: *La scuola popolare nella relazione Corradini*, SIM, vol. XIX, n. 8, 3 dicembre 1910, pp. 49-51.

⁶¹ Cfr. *La lotta contro l'analfabetismo*, cit., p. 154.

⁶² On this theme, see: L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento (1902-1908)*, «Pedagogia e Vita», 1980-1981, n. 4, pp. 379-416 (especially pp. 388 and following); C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 1-81.

⁶³ Cfr. e.a., *Dopo il voto alla Camera*, SIM, vol. XVI, n. 19, 29 febbraio 1908, pp. 145-146.

⁶⁴ Noi, *Sfogliando il nuovo Regolamento*, *ibid.*, vol. XVI, n. 29, 23 maggio 1908, p. 225.

condemning on multiple occasions the anti-clerical thrust of the cultural and political-educational debate of the period⁶⁵.

During the Great War and the years immediately following it, «Scuola Italiana Moderna» consistently pursued its own educational agenda, which was an expression of a broader cultural and political design centred on the formation of a national identity. The purpose of schooling was to nourish in the people a strong sense of belonging to the nation, so that the people themselves might play a key part in Italy's rebirth⁶⁶. Elementary schools contributed to involving children and youths in the war effort⁶⁷. Their role was, on the one hand, to reassure families and especially fathers who gone to fight at the front that the schools were committed to looking after their children; on the other hand, to further the patriotic acculturation of families through their children. The Brescian periodical participated in this process and actively supported the role of elementary schools in delivering not only instruction, but also propaganda and material assistance. Early concerns, surrounding Italy's adoption of «conditional neutrality» in keeping with official Catholic guidelines, as well as opposition among some groups of Catholics to the war and the dimensions and forms it had taken on, and calls for peace from Pope Benedict XV, remained in the background⁶⁸. The didactics now presented by the journal were war didactics, as was the case with most educational periodicals of the time. All subjects were impacted, although some, such as history and geography, played a greater role in this patriotic education.

According to «Scuola Italiana Moderna», the national education that elementary schools were expected to deliver needed to be based on Catholic values, because without such a foundation, the educational work of these institutions would be in vain. In the opinion of Maria Magnocavallo, who took

⁶⁵ See for example: *I programmi per la scuola elementare e l'istruzione religiosa*, *ibid.*, vol. XIII, n. 23, 1 aprile 1905, p. 277; M. Magnocavallo, *L'insegnamento religioso nelle scuole e il I Congr. delle donne italiane*, *ibid.*, vol. XVI, n. 28, 16 maggio 1908, pp. 217-218.

⁶⁶ Cfr. Cattaneo, Pazzaglia (edd.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 107-146, 353-362.

⁶⁷ On the role played by the elementary school system during the war, see: A. Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra*, in M.C. Giuntella, I. Nardi (edd.), *Il bambino nella storia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993, pp. 145-200; A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; C. Ghizzoni, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 143-172; D. Menozzi, G. Procacci, S. Soldani (edd.), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 135-266.

⁶⁸ For more in-depth background on the positions of the Catholic movement and the Church under Benedict XV on the First World War, see for example: F. Malgeri, *La Chiesa i cattolici e la prima guerra mondiale*, in G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (edd.), *Storia dell'Italia religiosa*, Vol. III. *L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 189-222; D. Menozzi (ed.), *La Chiesa italiana nella Grande Guerra*, Brescia, Morcelliana, 2015; A. Melloni (ed.), *Benedetto XV. Papa Giacomo della Chiesa nel mondo dell'«inutile strage»*, 2 vols., G. Cavagnini, G. Grossi (edd.), Bologna, il Mulino, 2017.

charge of the didactics section of the journal in 1916⁶⁹, given that territorial unity had been fully accomplished with the advent of the war, Italians now needed to fight for moral unity, in terms of identifying shared ideals with the power to shape their civic action and responsibilities. Magnocavallo believed that such ideals were offered by Catholicism, which had the power to «grant the spirit an objective vision of duty [...], [and to] furnish the will with the courage to accept it and the strength to bring it to completion»⁷⁰.

The practical implementation of such a programme depended on «*the teacher*», who was «the first, most important factor in ensuring that schooling fulfilled [its] educational goals»⁷¹. Compared to the earlier stages of its history, «Scuola Italiana Moderna», and specifically its didactics section, now laid more consistent emphasis on the importance of teachers' professional training, not only in terms of their mastery of teaching methods or pedagogical knowledge, but also in terms of the vocational aspect of their work and their capacity to form consciences⁷².

Thus, beginning in 1916, the teaching methods section of «Scuola Italiana Moderna» took on a new form vis-à-vis the past. Under the editorship of Maria Magnocavallo, it continued as before to provide lesson plans and exercises for all elementary school subjects and grades. However, each issue opened with an article on designing classroom activity, in which – in light of the demands of the political and cultural context – the editor proposed a key theme around which classwork should be organized. The didactics feature thus became an opportunity to tend to the overall cultural and professional formation of teachers, not only by providing them with needed tools for teaching, but also by presenting the broader aims that, from a Christian perspective on education, should guide their educational action.

Yet the articles in the revisited didactics section of the Brescian periodical do not offer us direct access to the roots of such a conception of the teaching profession, with its emphasis on the vocational nature of the teacher's work. This view of teaching was typical of the culture of the period, and had not lost ground to positivist educational theory, despite the latter's emphasis

⁶⁹ Magnocavallo was a Milanese headmistress who was active in Catholic teachers' associations, and a historical contributor to the journal. For further background, see Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit.

⁷⁰ M. Magnocavallo, *La grande ora storica e la scuola*, SIM, «Didattica», vol. XXVIII, n. 4, 10 novembre 1918, p. 49.

⁷¹ Ead., *Il maestro*, *ibid.*, «Didattica», vol. XXVIII, n. 6, 30 novembre 1918, p. 85 (italics in the original).

⁷² «When I say teacher, I do not simply mean to refer to pedagogical doctrine, or teaching skills; both are necessary to the teacher», she wrote in 1918, «but they do not constitute the specific quality that marks him as worthy of his office. When I say Teacher, I mean 'he who has the spirit of an apostle'», *ibid.*

on the importance of teaching method⁷³. Its cultural background has been reconstructed elsewhere⁷⁴. For our purposes here, it is salient to note that, only a few years later, this perspective would be further corroborated and developed by the work of the neoidealist educationalist, Giuseppe Lombardo Radice, and that it originated from a concept of schooling that, in conflict with the positivist outlook, did not focus on teaching method but on the teacher.

Nevertheless, these reservations did not apply to the intuitive method introduced into elementary schools by Gabelli, which Magnocavallo recognized, up until the adoption of the Gentile reform in 1923, as effective; rather, they concerned the principles on which this method was based and the brand of schooling that positivism had contributing to generating; one in which the «fetishism» of methodological «experimentalism» had distracted teachers from the primary aim of their work: children's comprehensive education⁷⁵.

Hence Magnocavallo's focus, within the domain of contemporary pedagogical theory, on authors who challenged the positivist tendency to reduce human experience to its natural dimension. A significant example is her interest in *School and Character* by F.W. Foerster. Inspired by this book's appeal to the «importance of the pedagogy of small things», in the wake of the defeat suffered by the Italian army in Caporetto in the autumn of 1917, she recommended teachers to exercise «skilful vigilance over small things, with respect to personal tidiness, cleanliness of dress, children's composure both in the classroom and outside of it, even their tone of voice». Only by following such an approach, Magnocavallo believed, could children be trained in discipline and respect for authority⁷⁶.

The fact that the didactics section editor of «Scuola Italiana Moderna» invited her readers to take into account both the positivist approach of Gabelli and Foerster's more spiritually informed approach prompts reflection. This drawing together of different, even divergent, perspectives, reflected the journal's lack – at that time – of a robust educational perspective of its own, which in turn reflected the broader lack of a peculiarly Catholic pedagogical framework, as then being lamented by authoritative exponents of the Catholic movement⁷⁷.

⁷³ Cfr. G Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 85-115; C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 454-491; E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 1, 2015, pp. 167-201.

⁷⁴ Cfr. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 325-364.

⁷⁵ M. Magnocavallo, *L'educazione del sentimento patrio nella scuola elementare e popolare*, SIM, vol. XXVII, n. 25, 30 giugno 1918, p. 385.

⁷⁶ Ead., *Vigiliamo sulle piccole cose*, SIM, vol. XXVII, n. 7, 10 dicembre 1917, p. 97.

⁷⁷ Cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo*

The elementary school reform designed by Giovanni Gentile with key input from Lombardo Radice, between 1922 and 1924, partially met the expectations expressed by «Scuola Italiana Moderna» from its founding and increasingly more clearly articulated across the Giolittian era and post-World-War-I period (such as the importance of religious instruction and the notion that the defining elements of the teaching profession were vocational and cultural and not solely a question of teaching methods). However, the rise of the fascist dictatorship was to inevitably and severely condition both the realization of Lombardo Radice's «scuola serena» and the journal's efforts to enhance the professional development of Italian teachers and prepare them to implement the new educational approach laid down in the Gentile reform.

4. *The beginnings of «Pro Infanzia» (1913-1914)*

The year 1913 was a momentous one for La Scuola publishing house. On the tenth anniversary of its foundation, having relied on external printing services up to that point, it finally invested in a printworks and technical staff of its own⁷⁸. It also took stock of its publications to date by publishing its first catalogue, and launched a new periodical targeting women infant school teachers⁷⁹ and mothers⁸⁰. Undoubtedly encouraged by the success of «Scuola Italiana Moderna», the latter decision also reflected the unprecedented interest in early childhood that was characterizing the period. Indeed, social, political, and cultural developments in Italy at the turn of the 20th century had convinced more responsive scholars and educators, but also those in government, of the

de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931), Brescia, La Scuola, 1997, pp. 144-173; A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, Studium, 2016, pp. 23-69.

⁷⁸ Cfr. E. Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, in *Cultura scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981, p. 195; E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, Brescia, La Scuola, 1963, p. 133; Toscani, *L'avvio delle pubblicazioni nell'Italia del primo Novecento*, cit., pp. 31-38.

⁷⁹ In this paper, the terms «kindergarten teachers», «infant school teachers» and «nursery school teachers» invariably refer to women teachers.

⁸⁰ This periodical has never been subjected to systematic and exhaustive analysis. To date, it has only been the subject of short essays or descriptive summaries: S.S. Macchietti, *Dalla parte del bambino. L'origine di «Scuola materna»*, «Cultura e educazione per il bambino», vol. 3, 1989, pp. 17-18; Ead., *Pro-Infanzia oltre i «Programmi del 1914»*, «Cultura e educazione per il bambino», vol. 4, 1989, pp. 23-24; Ead., «Pro-Infanzia» e «la didattica» di Rosa Agazzi, «Cultura e educazione per il bambino», vol. 1, 1989-1990, pp. 30-32; L.-R. Bonan, *Pro Infanzia*, in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 509-510; [A. Fappani], *Pro Infanzia*, in Id., *Enciclopedia bresciana*, Brescia, Editrice «La Voce del Popolo», vol. XIV, 1997, pp. 94-95; «Scuola materna». *Novant'anni per un futuro*, Brescia, La Scuola, 2003; R. Me[nga], *Pro Infanzia*, in R. Carrarini, M. Giordano (edd.), *Bibliografia dei periodici femminili lombardi 1787-1945*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 313-314.

urgent need to focus on young children and pre-school education facilities⁸¹; kindergartens began to be seen as a further key element in the process of modernizing the country. However, attaining this goal required dispensing with the traditional image of nursery schools as charitable or welfare services or, at least, supplementing this role with a more purely educational function⁸². Against this backdrop, and given the ongoing modernization and secularization processes that were changing the face of society, the Catholic movement, as it had done in the preceding decades with respect to elementary schools, began to recognize kindergartens as among the instruments that could be used to transmit and consolidate Christian values⁸³. In light of all these factors, at the end of the Giolittian era, La Scuola decided to respond to this new challenge of the times.

The first issue of «Pro Infantia. Rivista Settimanale d'Insegnamento Infantile» [Pro Infantia. Weekly Journal of Infant School Education] came out on 10 October 1913. Overall responsibility for the new periodical was entrusted to Mgr. Angelo Zammarchi⁸⁴, while its editor was a teacher from Turin, Eugenia Giuseppina Giordani Mussino⁸⁵. The journal was divided into two sections: «In

⁸¹ A wide-ranging review of the literature on the history of early childhood and early childhood education is provided in R. Sani, *For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research* (Bilingual Edition: English/Italian), «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 2, maio-ago. 2016, pp. 808-862. Recent studies include: M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Bergamo, Edizioni Junior, 2017, pp. 17-30; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 vols, Roma, Studium, 2020.

⁸² This process began to bear fruit precisely in the months when «Pro Infantia» was getting off the ground: Law No. 517 of 25 May 1913 set up a dedicated course of studies for trainee kindergarten teachers – the «scuole pratiche magistrali» – while Royal Decree No. 27 of 4 January 1914 laid down the first infant school curriculum: cfr. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 239-256, especially pp. 167-169.

⁸³ Since the 1890s, the mistrust and suspicion with which many Catholics (especially those on the ultra-conservative margins of the movement) had viewed kindergartens, had been on the decrease; and indeed, many female religious congregations were involved in the running of nursery schools. On the various positions on preschool education adopted by Catholics in the course of the nineteenth century, see L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, «Pedagogia e vita», n. 4, 1998, pp. 63-78.

⁸⁴ For background on this Brescian priest, see E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, Brescia, La Scuola, 1963; A. Fappani, *Mons. Zammarchi, un sacerdote a servizio della scuola*, in Cattaneo, Pazzaglia (edd.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 107-109; E. Giammancheri, *Angelo Zammarchi*, in Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 95-100; DBE, *ad vocem*; C. Mingotti, *Angelo Zammarchi e la scuola cristiana*, Brescia, Istituto di cultura «G. De Luca» per la storia del prete, 2014.

⁸⁵ Having qualified as an upper elementary school teacher in 1893, she was still teaching in the municipal elementary school system in Turin when appointed editor of the new periodical. On Giordani Mussino, see DBE, *ad vocem*. In the absence of archival documentation, it is not possible to reconstruct the process whereby La Scuola decided to entrust the editorship of «Pro Infantia» to this teacher. The decision was almost certainly influenced by the company's esteem for her husband, Attilio, a well-known painter and illustrator, who had already collaborated with La

Copertina» and «Nel Testo». The first of these two parts was more theoretical in nature, and comprised articles and regular columns designed to foster the readers' educational, professional, and cultural growth. The second, in contrast, was devoted to the presentation of teaching methodologies, and was intended to be a resource from which infant school teachers could draw tips, simple lesson plans, and various other materials – readings, stories, novellas, songs, poems, plays, games, drawings, and images – that could be of use to them in carrying out their educational work⁸⁶.

The first issue opened with a long open letter from the editor to her «[female] working friends», in which Giordani Mussino presented the journal's aims, structure, and contributors⁸⁷. She began by explaining that she had willingly accepted the role of editor, given both her love for children – «sometimes too spoiled, at other times neglected; now crushed by methods not perfectly suited to their nature; then ruined by preconceptions and insane empiricism; not infrequently cheated of their right to healthy and strong elements of physical, mental, and moral life» – and her fondness for women infant school teachers, who were «not always recognized and duly compensated for their hard and patient, loving work». A few lines later, she drew on a citation from Friedrich Froebel to emphasize the key role of religious teaching in the educational process: «All education, in order to bear fruit, must be founded upon religion»⁸⁸. Forgoing any reference or objection to Froebel's immanentist and pantheist beliefs, the journal thus explicitly endorsed his method, which, over the previous fifty years, had been widely adopted in Italy, as elsewhere⁸⁹. «Pro Infantia» therefore clearly

Scuola and who was recruited as sole illustrator of «Pro Infantia». On Attilio Mussino, see DBE, *ad vocem* and https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-mussino_%28Dizionario-Biografico%29/ (last access: 23.06.2021).

⁸⁶ The two sections were in different colours – blue versus white pages – and followed independent numbering schemes. Over the following years, this distinction was not always so clear cut, and the respective length of the two sections was also subject to variation, until eventually the didactics section became established as the longer one, up to at least the mid-1920s.

⁸⁷ La Direttrice E.G. Giordani-Mussino, *Alle maestre d'asilo*, «Pro Infantia» [henceforth PI] (Copertina), vol. I, n. 1, 10 ottobre 1913, pp. 2-4.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 2.

⁸⁹ Nevertheless, in acknowledgement of positions that had emerged in Italy in relation to Froebel educational theory and praxis, Giordani Mussino stated that this approach needed to be adapted for implementation in Italy, in keeping with the peculiar inclinations and temperament of Italian children. On the reception of Froebel's thinking and the aspects of his work that were most and least favourably received in Italy, see for example: D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, 2 vols., Firenze Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1968-1970; M. Chiaranda, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 165-189; R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1999, pp. 179-218; L. Odini, *Il bambino in Fröbel: spunti per una lettura tra natura ed educazione*, «Pedagogia e vita», 2019, n. 1, pp. 74-80. Although dated, the study by V. Benetti Brunelli, *L'Asilo italiano e l'introduzione del Froebelismo*, «Rivista pedagogica», 1930, n. 8-9, pp. 530-556, remains a source of interesting insights.

identified its educational methodology of reference at the outset, and, in keeping with this declaration of intent, headed its «Nel Testo» section with Froebel's motto «We live for our children»⁹⁰. Its choice of a nineteenth century, foreign educational method as its ideal model suggests that «Pro Infantia» had deemed it inappropriate to identify itself with the Italian approaches being practiced in contemporary kindergartens, notably that of Rosa and Carolina Agazzi – who, for about twenty years, in Brescia itself, under the guidance of Pietro Pasquali, had been implementing a reformed version of the Froebel method⁹¹ – and that of Maria Montessori, whose scientific pedagogy was beginning to be put into practice in her Children's Houses in those very years⁹². This undoubtedly had to do with the fact that the Catholic movement had not yet developed a clear position on either of these approaches. Hence, while waiting for a method based on Christian educational principles to emerge, the periodical may have felt it safer to opt for the better-established German method⁹³.

⁹⁰ The stance of «Pro Infantia» shows that, by the early 1900s, at least some Catholics had changed their minds about the Froebel method. Concerning the reservations with which it was typically received during the 1800s, cfr. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, cit., pp. 74 and following; Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, cit., pp. 201-205.

⁹¹ Among the works that have examined the evolution and success of the Agazzi sisters' kindergarten at Mompiano and the method developed there, see: G. Ugolini, *Mompiano. Storia di un'idea e di un'esperienza educativa*, Brescia, La Scuola, 1942; A. Agazzi, *Il metodo italiano per la scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1942; R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962; D. Orlando Cian, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, Brescia, La Scuola, 1967; M. Mencarelli, *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*, Brescia, La Scuola, 1983; S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1984; M. Bagnalasta Bärham, *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1995; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2006; Id. (ed.), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2015.

⁹² There is a vast body of literature on Montessori and her method. Recent Italian studies include, among others, F. De Giorgi (ed.), *Maria Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia, La Scuola, 2013; G. Cives, P. Tralbalzini, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma, Anicia, 2017; F. De Giorgi (ed.), *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 2018. For an overview of the international literature, cfr. C. Tornar (ed.), *Montessori. Bibliografia Internazionale – International Bibliography 1896-2000*, Roma, Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, 2001.

⁹³ The fact that, in the early years of its existence, «Pro Infantia» avoided taking the lead in proposing theoretical and methodological models was underpinned by the broader lack of a Catholic educational framework for the early twentieth century, a fact that we have already mentioned in relation to «Scuola Italiana Moderna». For general background on the most significant developments in Christian educational theory and practice over the 1800s and 1900s, see *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, Brescia, La Scuola, 2000 and Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit.

In spite of this statement of preference for the Froebel method, in her opening editorial, Giordani Mussino expressed the hope that, through the united efforts of all, a new approach might soon emerge that would be more attuned to the needs of children and «the aspirations of families and scholars of the childhood question»⁹⁴. In line with this invitation, from its earliest issues, the journal attempted to engage with the Montessori method, in relation to which it displayed interest and expressed highly positive opinions, but also severe criticisms⁹⁵. Its undecided attitude towards Montessori's work suggests that, despite sharing some of the principles of her method, the journal neither completely understood nor completely accepted it. During the editorship of Giordani Mussino (1913/1914-1914/1915), and especially following the addition of the Milanese teacher Maria Bottini to the editorial team (1914/1915) and her subsequent appointment as editor (1915/1916-1920/1921)⁹⁶, the Montessori educational approach received more and more attention⁹⁷. Only at the end of its third year of publication, in the summer of 1916, did the journal break its silence concerning the Agazzi method. Following a visit to the kindergarten in Mompiano, Bottini wrote a long and passionate article in which she described her observations in detail⁹⁸. Nevertheless, for the following five years, the work of the Agazzi sisters received sporadic mentions, but still no detailed analysis in the journal. Hence, for the first several years following its founding, «Pro Infantia» displayed a preference for the Froebel method (among those implemented in Italian kindergartens), and selected aspects of Montessori's method, while avoiding analysing the Agazzi method.

Analysis of the journal's output over its first decade of publication suggests that it was essentially conceived by the publisher as a support tool for kindergarten teachers, both in their everyday work, by offering them sample

⁹⁴ Giordani-Mussino, *Alle maestre d'asilo*, cit., p. 2.

⁹⁵ In December 1913, for example, in a wide-ranging analysis of aesthetic education, Giordani Mussino pointed out that this type of learning was delivered in the Children's Houses, where a «scientific-artistic-rational method» was implemented that she believed to yield excellent outcomes: E.G. Mussino, *L'educazione estetica e il bambino*, PI, (Copertina), vol. I, n. 9, 17 dicembre 1913, p. 68. Only a few pages later, however, and immediately after mentioning the «extraordinary and general interest» aroused in America by the Montessori approach, we read: «All this for the record, while clearly entertaining the broadest reservations about Prof. Montessori's educational method for children»: *La Montessori in America*, «Notizie in fascio», *ibid.* (Copertina), vol. I, n. 9, 17 dicembre 1913, p. 70.

⁹⁶ Like Giordani Mussino, Bottini was from Turin, but had moved to Milan as a very young teacher. She worked there for fifty-two years, initially as an elementary school teacher, and later as a head teacher and inspector. For a biographical profile, see DBE, *ad vocem*.

⁹⁷ Bottini devoted considerable space to the Montessori system and, for the most part, expressed positive opinions about it. In a January 1916 article entitled *Froebel or Montessori?* she clarified the issues she had been grappling with. Via a series of somewhat forced interpretations, she proposed that the Montessori method was in continuation with the Froebel approach, framing it as completing and successfully surpassing the latter, cfr. mb [M. Bottini], *Froebel o Montessori?*, PI, «Pedagogia», vol. III, n. 12, 12 gennaio 1916, pp. 186-187.

⁹⁸ Ead., *Mompiano*, *ibid.*, vol. III, n. 36, 20 agosto 1916, pp. 562-564.

lesson plans, and in terms of their ongoing professional development, via in-depth coverage of themes related to early childhood education. «Pro Infantia»'s predominant emphasis on teaching methods indicates La Scuola's awareness of the sector's most urgent need, and that, pending systematic government intervention, it saw its priority as addressing the lack of training for infant school teachers. It had clearly decided to refrain from exploring the social or political questions of the day or, more precisely, to only treat them insofar as they fell within the boundaries of nursery education⁹⁹. This undoubtedly conscious editorial strategy acted to reinforce the notion that kindergartens, the teachers who worked there, and, more generally, young children, lived in isolation from the real world and that there was therefore no value in sharing reflections with the teachers on issues and events that did not directly concern their professional domain¹⁰⁰.

«Pro Infantia» set out to provide timely analysis of all new legislation with key implications for the early childhood education sector. One such development that arose early in its history was the introduction, in January 1914, of a Royal Decree containing *Instructions, programmes, and timetables for nursery schools and kindergartens*¹⁰¹. The journal expressed its overall approval for this document, which – as earlier stated – set out to transcend a view of kindergartens as places where children were merely looked after as a form of assistance to families or as schools, framing them «firstly and above all» as «educational institutions»¹⁰². The journal described the new law in the following terms:

It seems to us that, by virtue of the respect that is owed to any work that represents a step taken in good will, an active step, based on intelligent and impassioned inquiry, we should view this one with a friendly eye and a grateful spirit. It is worthy of praise. [...] The

⁹⁹ Only on rare occasions did «Pro Infantia» host articles about the cultural, political, and social debates of the times. As we shall see, this mainly occurred during World War I and the fascist period.

¹⁰⁰ The figure of the women kindergarten teacher, unlike the elementary school teacher, has been largely ignored by historiographers. For an essay that offers interesting insights, although it only examines the situation in Milan, see C. Sideri, *La maestra d'asilo: il caso di Milano*, in A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (edd.), *Donna Lombarda 1860-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1992, pp. 187-199.

¹⁰¹ After decades of unkept promises, this was the first legislation enacted in Italy that set out to regulate the pedagogical and didactic bases of pre-school education. For analysis of the curriculum itself, see F.V. Lombardi, *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, Brescia, La Scuola, 1970, pp. 27-39; D. Orlando Cian, *Dai «Programmi» del 1914 agli «Orientamenti» del 1969*, in Ministero della pubblica istruzione, Centro didattico nazionale per la scuola materna, *La scuola materna oggi*, Brescia, Centro didattico nazionale per la scuola materna, 1971, pp. 127-148; E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2000, pp. 133-173.

¹⁰² *Relazione della Commissione per la elaborazione dei Programmi per gli asili infantili e i giardini d'infanzia (1914)*, in Lombardi, *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, cit., p. 192.

preamble is undoubtedly excellent, the general instructions are also good; some excesses, some gaps, some defects, some inconsistencies leap to the eye in the detailed programme or in the summary; the timetable denotes a certain level of inexperience. Yet the general thrust is good, the inspiring concept elevated, the goal commendable¹⁰³.

However, in relation to the question that had most displeased Catholics – namely that the document, in line with governmental policy on elementary schools since the end of the nineteenth century – contained no reference to the teaching of religion, «Pro Infantia» expressed deep disappointment and defined this omission as unjust and cruel to children¹⁰⁴. Thus, aside from the reservations expressed regarding the exclusion of religion, the periodical generally endorsed the new ministerial regulations and, on several occasions over the following years, even urged infant school teachers to study them and follow them as closely as possible.

At the turn of the twentieth century, awareness of the key importance of educational institutions for young children was also reflected in greater dynamism among women kindergarten teachers, who, as had previously occurred among teachers at the other levels of schooling, now went about setting up a union of their own. Through «Pro Infantia», the publisher La Scuola attempted to curb the secular vision of early childhood education that was spreading across the country via the Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia (UNEI) [National Union of Women Infant-School Teachers] and its publication «La Voce delle Maestre d'Asilo» [The Women Infant-School Teachers' Voice]¹⁰⁵. In the very months when «Pro Infantia» was getting off the ground as an educational publication¹⁰⁶, an anti-clerical mentality gained

¹⁰³ «Pro Infantia», *Ordinamento pedagogico governativo degli Asili d'Infanzia*, PI (Coperlina), vol. I, n. 24, 21 aprile 1914, pp. 184-185, verbatim citation on p. 184.

¹⁰⁴ While the journal clearly stated its dissent from this policy, it emphasized a detail that, to some extent, left scope for remedying the omission. It stated: «Yet under the heading: *Furnishings and teaching materials...* we find the Crucifix in first place, and this can be sufficient for the educator who is aware of her responsibility towards the children's future, and conscious of her mission, to duly fill the gap by imbuing her daily work with that refreshing dew that descends from on high and thence re-ascends via the lifting up of hearts and lives»: *ibid.*, p. 185 (italics in the original).

¹⁰⁵ Founded in Milan in 1903 within the elementary teachers' association UMN, in order to pursue its mandate with greater vigour, in 1904, UNEI set up a press organ of its own, entitled «La Voce delle Maestre d'Asilo». Originally intended to be a «monthly newsletter on the union's battles» to defend the rights of women kindergarten teachers as a professional category and foster communications among the various local sections of the Union, from November 1907, it was issued weekly and over time became a full-blown educational publication. Unlike the UMN, the Federazione nazionale degli insegnanti delle scuole medie [National Federation of Middle School Teachers], and the «Tommaseo», UNEI consistently had a small membership base that was geographically limited to the regions of Northern and Central Italy. Furthermore, its members were almost exclusively kindergarten teachers from the larger urban centres, cfr. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, cit., p. 243. On the genesis and evolution of UNEI and its newspaper, see Id., *La Voce delle maestre d'asilo*, in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 740-742.

¹⁰⁶ A note that appeared a few weeks after its debut seems to confirm that the publication had

the upper hand within UNEI, convincing Catholics of the urgent need to set up an association for Catholic kindergarten teachers, as had already been done for elementary school teachers. In March 1914, after expressing its unreserved opposition to UNEI, which, in its opinion, put nursery school teachers in the hands of «socialists and Freemasons», the journal went on to state: «When will we have a truly *apolitical* association of our own? The leaders of the Sections and our friends must make a move: the time is now»¹⁰⁷.

A few weeks later, the journal enthusiastically announced that, thanks to efforts by the «Nicolò Tommaseo», a first local branch for kindergarten teachers had been set up in Savona¹⁰⁸. Over the following months, «Pro Infanzia» documented the setting up of further new branches and, one year later, announced the founding of the Associazione delle Educatrici Italiane Cristiane «Ferrante Aporti» (AEI) [«Ferrante Aporti» Association of Italian Christian Women Infant-School Teachers], whose goal was to address «solely and exclusively the vast pre-school problem in its entirety»¹⁰⁹.

5. «Pro Infanzia» between the First World War and the rise of fascism (1914-1923)

Another theme dear to the periodical was that of national education. From its founding, «Pro Infanzia» chose to join in the collective effort to bring up generations of children to love their own country. This topic was revisited with even greater vigour following the outbreak of World War I¹¹⁰. Aware of the key role that women kindergarten teachers could play in support of the country, the journal missed no opportunity to remind them that the fate of Italy lay in their hands also and that therefore they, together with teachers at all the other levels of schooling, were called to support the collective war effort which involved

got off to a promising start. The number of subscriptions was defined as «truly comforting» and already sufficient to ensure the newspaper a «flourishing existence»: PI (Copertina), «Notizie in fascio», vol. I, n. 3, 4 novembre 1913, p. 23.

¹⁰⁷ *Ibid.* (Copertina), «Notizie in fascio», vol. I, n. 21, 24 marzo 1914, p. 166.

¹⁰⁸ The article stated that, the previous year, a branch of kindergarten teachers in the «Tommaseo» had already been set up in Albenga: La «Tommaseo» *organizza le maestre d'asilo*. *La nuova Sezione di Savona*, *ibid.*, (Copertina), vol. I, n. 28, 19 maggio 1914, p. 219.

¹⁰⁹ The journal announced this news by means of a press release (*ibid.*, «Notizie in fascio», vol. II, n. 21, 23 marzo 1915, p. 334). In the following edition, it published the formal notice issued by the national presidency of the «Tommaseo» in official confirmation of the setting up of the AEI: cfr. *La nuova Associazione delle Educatrici dell'Infanzia* «Ferrante Aporti», *ibid.*, vol. II, n. 22, 30 marzo 1915, pp. 349-350, verbatim citation on p. 349.

¹¹⁰ Analysis of the early issues in 1914-1915 reveals that «Pro Infanzia» adopted a similar position to that of «Scuola Italiana Moderna» evoked earlier in the paper, first supporting non-intervention, and then modulating this stance to the point of endorsing the nation's participation in the war.

even the youngest children¹¹¹. On 7 July 1915, for example, Bottini opened the didactics section with a long article in which, based on the awareness that children too would inevitably be caught up in the ongoing collective drama, she suggested conducting activities for cultivating feelings of solidarity with the nation. In her words:

Our little ones are breathing the scent of dust: not even the two-year-old child is now failing to pick up on the war cry that has stirred our neighbourhoods. It behoves us therefore to let and make them too, with passing references, speak about the Fatherland. Let us seize on all that we can think of to aid us in lighting this great flame in these little hearts [...]. Let us show them the illustrations that appear weekly in magazines, let us show them models of our army so that every soldier who passes will speedily be recognized, from the marksman to the air force pilot, from the cavalryman to the artilleryman. And again and again, let us set them to work to make Italian flags; at every victory, a new tricolour should be placed on display in the school. Thus, every day would the little children come to kindergarten with an anxious heart, hoping and desiring to see the new flag, the new sign of new conquests [...]. Dear colleagues, now more than ever: Sursum corda!¹¹²

Bottini also invited kindergarten teachers to frequently lead the singing of patriotic anthems and to play battle games with a view to making the children aware of the challenges faced by their soldiers¹¹³.

For the duration of the conflict, the journal readily adapted its teaching methodology section to the new demands of the war scenario. The sample lesson plans continued to respect the ministerial curricular guidelines, but those involving poetry, singing, gymnastics, free or structured play, and conversation were frequently based on patriotic content. Infant school teachers were urged to teach military salutes¹¹⁴, organize battle games¹¹⁵, introduce pictures, stories, prayers, and songs whose protagonists were brave young patriots, fearless fighters, or generous war nurses¹¹⁶, but also fathers who became valiant

¹¹¹ On the image of the «mobilized child», see the reference works already cited in footnote 68.

¹¹² M. Bottini, *Per la patria*, PI, vol. II, n. 35, 7 luglio 1915, pp. 546-549, verbatim citation on p. 546.

¹¹³ In her own words: «Cannons, rifles, helmets, little swords, models of battleships and torpedoes, all the war toys with which every warehouse of trinkets is full to overflowing, and which we would never have wanted to place in the hands of our children, serve today to entertain them, not by teaching them to love war, but by telling them about how their fathers and brothers and relatives are today giving their lives for our homeland. Those who have learned to write, often feel the need to write down the names Italy, Fatherland, Victory, Trento, Ala...»: *ibid.*

¹¹⁴ Cfr. *L'attenti*, *ibid.*, «Ginnastica», vol. III, n. 4, 10 novembre 1915, p. 57.

¹¹⁵ See for example: M. Bodini, *La camicia del soldato (Giuoco)*, *ibid.*, «La pagina musicale», vol. III, n. 16, 9 febbraio 1916, pp. 247-248; Ead., *Il gioco dei soldati*, *ibid.*, «Pagina sorridente», vol. IV, n. 23, 30 maggio 1917, p. 350.

¹¹⁶ By way of example, see the following lesson plans: Mammina, *Le imprese del piccolo patriota*, *ibid.*, «La Pagina illustrata», vol. III, n. 13, 19 gennaio 1916, pp. 200-201; *Infermiera*, PI, «Educazione morale», vol. III, n. 14, 26 gennaio 1916, pp. 214-215; Melisenda, *Il soldatino*, *ibid.*, «Statemi a sentire», n. 28, 17 maggio 1916, pp. 439-440; *Onorate gli eroi*, *ibid.*, «La Pagina illustrata», vol. IV, n. 22, 20 maggio 1917, pp. 335-336; C. Annoni, *Il piccolo amico del soldato*,

soldiers¹¹⁷ and mothers who worked hard to support their families while their husbands were at the front¹¹⁸.

After the war ended, when the lack of recognition – not only at the social level, but also at the legal and economic levels – of kindergarten teachers appeared more marked than ever, «Pro Infantia» continued the crusade on their behalf with renewed zeal. In January 1919, it reported that AEI had resumed activity¹¹⁹ and, for the next two years, it kept kindergarten teachers constantly up to date on the work of the union, thanks in particular to the support of the «N. Tommaseo»¹²⁰. The commonality of purpose between the «Aporti» and the Brescian journal led to the latter's designation as the official organ of the Catholic teachers' association¹²¹. From May 1921 onwards, «Pro Infantia» no longer made any mention of AEI¹²². It is plausible to suggest that the association's activity gradually faded out due to events associated with the rise to power of Benito Mussolini, which caused the decline of all teachers' unions that were not sympathetic to fascism¹²³.

ibid., «Riposando», vol. IV, n. 26, 30 giugno 1917, pp. 405-406.

¹¹⁷ The theme of fathers at the front was one of the most recurrent. Cfr., for example, Mammina, *Babbo ferito!*, *ibid.*, «La pagina illustrata», vol. III, n. 17, 16 febbraio 1916, pp. 262-264; *La preghiera per Papà*, *ibid.*, «Lezioni per aspetto», vol. III, n. 20, 15 marzo 1916, pp. 307-308; M. Bottini, *L'omaggio al babbo soldato*, *ibid.*, «Musa piccina», n. 24, 12 aprile 1916, p. 375; E.B., *Cartolina di papà*, *ibid.*, «Statemi a sentire», vol. IV, n. 6, 30 novembre 1916, p. 89.

¹¹⁸ Cfr. M. Bottini, *La giornata di Mammina*, *ibid.*, «Le nostre immagini», vol. IV, n. 19, 20 aprile 1917, p. 285.

¹¹⁹ G. Zanoni, *Nel campo dell'organizzazione. La "Ferrante Aporti" di Milano*, *ibid.*, a.VI, n. 10, 20 gennaio 1919, p. 159. Between March 1915 and the end of the war, the periodical published no further news of developments in AEI. This could have been because the union was still in its infancy and had not yet held any congress at which to define its agenda, and so – in contrast with the longer established «Tommaseo» – was unable to plan initiatives and organize its membership during the difficult war years.

¹²⁰ «Pro Infantia» periodically published accounts of initiatives launched by the «Tommaseo» to bring the demands of kindergarten teachers to the attention of the government. See, by way of example: (noi), *La condizione economica del personale negli Asili*, *ibid.*, vol. VII, n. 7, 15 dicembre 1919, p. 110.

¹²¹ In April 1921, the AEI's Charter was approved during a meeting of its executive council. The final article in this document stated: 12. – *The Association's official organ is Pro Infantia, a journal for infant schools kindergartens [based in] Brescia*: *L'adunanza del Consiglio Direttivo della "Ferrante Aporti"*, *ibid.*, vol. VIII, n. 20, 5 maggio 1921, pp. 303-304, verbatim citation on p. 304 (italics in the original). The names of the members of the executive council elected at the first AEI Congress confirm this commonality: Luigi Bazoli was elected honorary President, while Mgr. Zammarchi and Bottini were appointed Counsellors. Cfr. *Il I Congresso dell'Associazione Nazionale "Ferrante Aporti"*, *ibid.*, vol. VIII, n. 7, 10 dicembre 1920, pp. 90-94, verbatim citation on p. 94 (italics in the original).

¹²² The albeit brief history of this association has not yet been reconstructed by historiographers. It deserves to be further investigated in order to advance our knowledge of Catholic activism within the trade union movement.

¹²³ While continuing to take an interest in issues that closely concerned the nursery school sector, beginning in the 1920s, «Pro Infantia» abandoned the fighting spirit that it had previously displayed in relation to kindergarten teacher's rights. Beginning in 1923, and even more evidently

In October 1921, Modesta Bodini became the new editor of «Pro Infantia»¹²⁴. This appointment marked the beginning of a new chapter in the journal's history, which was characterized by key changes in its editorial agenda and methods. During the early years of her editorship, Bodini, who was a teacher from Mantua, repeatedly told readers that the periodical would not be endorsing any specific method because, as she put it, the word «method» should not be understood as a single educational approach, a rigid package of technical and didactic expedients, but rather as a set of strategies developed by creative teachers with the aim of forming students of solid and mindful character¹²⁵. It appeared as though the journal now wished to correct the approach it had implemented up to that point in time, and pursue a different and loftier aim. It no longer presented itself as a simple, though useful, practical aid, but rather as an opportunity for infant school teachers to continue enhancing their professional competence and knowledge, a teaching laboratory with a focus on teachers' practical experience in their kindergarten classrooms¹²⁶. While «Pro Infantia» did not make any explicit reference to the ideas of Giuseppe Lombardo Radice at this stage, its new approach seems to have been aligned with the «critica didattica» expressed by the educationalist from Catania, with whom La Scuola was to develop a closer relationship only a few years later¹²⁷.

A year after this changing of the guard at the helm of «Pro Infantia», in October 1922, Giovanni Gentile was appointed Minister of Education. He immediately began to work on his own school reform, which also introduced key innovations in the domain of pre-school education, included in the new legislation as preparatory to elementary school and now also labelled «scuola

over the following years, this attitude was also influenced by fascist policies restricting the freedom of the press. For background on the impact of the regime's measures on educational journalism, see: G. Chiosso, *La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo*, «History of education & children's literature», vol. III, n. 1, 2008, pp. 257-282.

¹²⁴ Bodini had been an early contributor to «Pro Infantia». After graduating from normal school in Brescia, she spent the first years of her teaching career working in the schools of Spalato, subsequently returning to her home province of Mantua, where she taught in Piubega and Castellucchio. For further biographical details, see DBE, *ad vocem*.

¹²⁵ See, by way of example, the articles [M. Bodini], «Introduzione alla didattica», PI, vol. IX, n. 17, 25 marzo 1922, p. 257; [Ead.], *Fonografi grandi e piccoli*, *ibid.*, «Introduzione alla didattica», vol. IX, n. 21, 15 maggio 1922, pp. 321-322; Ead., *Del Metodo*, «Note introduttive alla didattica», vol. X, n. 4, 10 novembre 1922, pp. 49-50.

¹²⁶ This concept was expressed, for example, in La Società editrice, *Pro Infantia nel 1921-22. Alle nostre Associate, a tutte le Giardiniere d'Italia*, *ibid.*, vol. IX, n. 1, 10 ottobre 1921 pp. I-II.

¹²⁷ The literature on Lombardo Radice is extensive. Here we cite only one leading reference: G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, Firenze, La Nuova Italia, 1983; E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021. On how La Scuola began to cooperate with Lombardo Radice, cfr. G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 287-328; Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 375-394.

materna». The journal took a highly positive view of this reform¹²⁸. Likewise, it expressed its unconditional agreement with the guiding principles underpinning the curricula devised by Lombardo Radice, which gave a strong boost to pre-school education. In a commentary published in December 1923, Bodini noted that the assumptions underpinning these programmes were the same ideals that the Brescian periodical had supported since its inception and had continued to cultivate with tenacity over the years. In her words: «They are programmes. And still more they are *our*, doubly *our programmes*. It is enough to read them carefully and compare them with those proposed (and not just this year) by “Pro Infantia” to be persuaded of this»¹²⁹.

It was against this backdrop that the journal began to develop a more conscious perspective with respect to the educational models in place in the kindergartens of the day, leading it, in the course of the 1920s, to distance itself increasingly explicitly from the Montessori approach and become correspondingly more open to the Agazzi system¹³⁰. With a view to legitimizing this strategy, beginning in the spring of 1923, *La Scuola* began to propose its own historical and pedagogical reinterpretation of the work conducted by the Agazzi sisters at Mompiano. First, it unprecedentedly and artificially extirpated

¹²⁸ It should be noted that «Pro Infantia» did not take part in the debates then raging in Catholic circles concerning the philosophical rationale for bringing back religion teaching in elementary schools, but simply took advantage of the scope for action allowed by the new provisions. Indeed, Catholic opinion on the Gentile reform was somewhat divided. On this aspect, see among other authors: L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella Riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980; L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 277-324; Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 175-225.

¹²⁹ La Direttrice [M. Bodini], *Brevi note intorno ai nuovi programmi per le classi preparatorie alle elementari*, PI, vol. XI, n. 7, 1 dicembre 1923, pp. 97-98, verbatim citation on p. 97 (italics in the original).

¹³⁰ It should be acknowledged that this process had already begun a few years earlier. Beginning in the 1920-1921 school year, under the guidance of the new editor Modesta Bodini, while continuing to offer analysis of the Montessori method, the periodical began to devote more space to the Agazzi approach. The issue of 20 October 1920 opened with an article on the positive results obtained by Rosa and Carolina Agazzi in the so-called «recovered territories», cfr. Pasquali, *Corso di perfezionamento per le educatrici dell'infanzia a Trento*, PI, vol. VIII, n. 2, 20 ottobre, 1920, pp. 31-32. By means of this article, which was guest authored by Pasquali, the journal signalled its desire to initiate a process of reconciliation not only with the Agazzi educational method, but also with its inventor and faithful supporter. «Pro Infantia»'s previous reservations concerning the Agazzi sisters' approach were almost certainly conditioned by *La Scuola*'s disapproval of Pasquali and his secular vision of education. Regarding interpretations of the religious spirit that permeated the Agazzis' thinking, cfr. L. Pazzaglia, *Il problema dell'educazione religiosa nelle scuole per l'infanzia fra Otto e Novecento*, in *L'educazione religiosa nel metodo Agazzi e nella scuola materna d'oggi*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1978, pp. 26-48; F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, «Rivista di storia del cristianesimo», vol. IX, n. 1, gennaio-giugno 2012, pp. 71-88; Id., *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in L. Caimi, G. Vian (edd.), *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2013, pp. 313-336 (especially pp. 313-318).

the Agazzi approach from the secular socio-political-cultural context in which it had taken shape, to implant it in the Italian Catholic educational tradition¹³¹. This re-reading of the Agazzi method was brought to completion in the period spanning the late 1920s and early 1930s, when the approach received the seal of approval of one of most illustrious representatives of contemporary Christian pedagogy, Mario Casotti¹³² and Rosa Agazzi herself was invited first to write and then to curate the didactics section of «Pro Infantia». The journal now declared itself as «a standard bearer and unreserved supporter of the *Agazzi method*», confident that as such, it was rendering «an invaluable service to early childhood education»¹³³.

Conclusions

«Scuola Italiana Moderna» and «Pro Infantia» arrived at their encounter with the Gentile reform in the early years of the fascist period, and the new educational challenges that it posed, having developed a decidedly more stable identity of their own compared to the time of their founding. Thanks to their close ties with the «N. Tommaseo» teachers' association, they had come to represent a stable point of reference for a fair proportion of Italian elementary and infant school teachers. Their contribution to teachers' ongoing education and training now provided La Scuola, twenty years after its founding, with a solid basis for enriching, diversifying, and consolidating its cultural and editorial strategy, and a position of strength within Italian educational publishing, both Catholic and secular, which it was destined to maintain well into the post-Second-World-War era.

¹³¹ In April 1923, in the introductory pages of the didactics section, Bodini wrote that the Agazzi sisters should be attributed with «the merit of having led infant school education back to the strongly Italian vision of Aperti, of having impressed upon it that peculiar and maternal genius that is specific to female intellects, and of having equipped it with practical tools drawn from the simple rural environment»: M.B. [M. Bodini], *Libri utili all'insegnante*, PI, «Note introduttive alla didattica», vol. X, n. 19, 10 aprile 1923, pp. 292-293, citation on p. 293. The stages in this change of direction have been outlined in G. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2006.

¹³² Between 31 December 1930 and 20 January 1931, «Pro Infantia» reprinted three articles by Casotti, which had already been published in «Scuola Italiana Moderna», and which examined the key features of the Agazzi educational system. These studies definitively incorporated the Agazzis' work into the Catholic educational tradition as well as situating it within the New Education movement. In 1931, these articles – along with others published in «Scuola Italiana Moderna» between 1926 and 1930 – were subsequently published as a collection in the volume: M. Casotti, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica*, Brescia, La Scuola, 1931.

¹³³ Il Direttore, *Dopo un triennio*, PI, vol. XVIII, n. 1, 10 ottobre 1930, pp. 1-3, verbatim citation on pp. 2-3 (italics in the original).

«Hacia el Sol Naciente». La prensa periódica socialista para la infancia entre la educación moral y la construcción de la conciencia de clase en Italia (1900-1919)*

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

Carlos Sanz Simón
Department of Educational Studies
University Complutense of Madrid (Spain)
csa02@ucm.es

«Towards the Rising Sun». The Socialist Periodical Press for Children between Moral Education and the Construction of Class Consciousness in Italy (1900-1919)

ABSTRACT: In 1907 the anarchist Leda Rafanelli published the pamphlet *Contro la scuola* [Against School], in which she attacked state schools and children's literature – full of sentimentalism and hypocritical charity – as tools of bourgeois propaganda and invited the socialist movement to «refute the books read in schools, fill the gaps in the stories approved by State and reveal lies». If the school and the reading books adopted in it were functional to the assimilation by lower classes' kids of the bourgeois behavioral models, the socialist movement was therefore obliged to find other means to educate them to values as equality, solidarity and anti-militarism, while consolidating their class consciousness. It was in this context that at the beginning of the 20th century lay proletarian recreational centers arose throughout Italy and a growing number of children's periodicals inspired by socialist ideals and values were printed. The first publications were isolated initiatives by groups of socialist teachers (as in the case of «Figli del Popolo») and publishing houses close to the Italian Socialist Party (as in the case of «Primavera» by Vittorio Podrecca). Later, in

* Carlos Sanz Simón escribió los epígrafes primero y segundo; Juri Meda escribió los epígrafes tercero, cuarto y quinto. Este estudio ha sido posible gracias a la concesión de un contrato postdoctoral de personal investigador en formación concedido por la Universidad Complutense de Madrid, y cofinanciado por el Banco Santander y la mencionada institución (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

correspondence of the First War World, when the patriotic mobilization initiatives aimed at children by the liberal ruling class became more pressing, within the Italian Socialist Youth Federation matured the need to have increasingly refined tools to counteract the nationalistic propaganda. This is how the weekly magazine «Il Germoglio» by Italo Toscani was founded, although it was soon closed in order to make space for «Cuore», a new editorial initiative.

EET/TEE KEYWORDS: Socialism; Periodical press; Childhood; Italy; XX Century.

Introducción

En los últimos años la prensa periódica infantil ha sido objeto de un renovado interés dentro del debate historiográfico tras haber sido marginada durante años. Tal interés se ha debido a la progresiva superación de las limitaciones impuestas por una interpretación reduccionista de la historia de la educación como mera historia de los procesos de educación formal, lo que ha permitido – entre otras cosas – estudiar la historia de la literatura infantil no solo como un instrumento de alfabetización primaria y una forma de entretenimiento cultural, sino también como un instrumento de educación no formal utilizado desde el siglo XIX por las élites italianas – caracterizadas por la evolución del sentimiento de la infancia¹ y el creciente desarrollo del consumo de cultura infantil – para transmitir determinados códigos morales. Si, por un lado, en este contexto histórico, la literatura infantil penetró en los contextos educativos formales y ocupó su lugar en los pupitres escolares con los libros de lectura adoptados en las escuelas primarias italianas, por otro lado, se utilizó para uniformizar a la infancia italiana en un universo de valores determinado incluso fuera del contexto escolar².

La prensa periódica infantil – aunque con un ritmo diferente por sus características formales, sus costes de producción y su dinámica de difusión – siguió el mismo proceso y también fue cada vez más empleada entre los siglos XIX y XX dentro de los procesos de reproducción cultural implementados por las clases dirigentes italianas para homologar las nuevas generaciones a su propio universo ético de referencia. Sin embargo, las élites burguesas no fueron las únicas en utilizar este instrumento. El naciente movimiento socialista, ya a finales del siglo XIX, comenzó a transmitir sus propios principios ideales y valores morales a través de unas primeras publicaciones periódicas dirigidas a

¹ Sobre el concepto de sentimiento de la infancia y su evolución a lo largo del tiempo, se recomienda la lectura del trabajo: P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Librairie Plon, 1960 (ed. it.: *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Bari, Laterza, 1986).

² Esta perspectiva historiográfica emerge con claridad con la publicación de dos volúmenes: A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milán, FrancoAngeli, 2017 y 2018.

los niños³, a pesar de que en su momento estas iniciativas editoriales tuvieron poco éxito debido tanto al alto índice de analfabetismo – aún extendido entre las clases populares de todo el país –, como a las pobres condiciones económicas de las familias pertenecientes a estas clases, que aún no podían permitirse el consumo cultural. Los «lectores ideales» de estas publicaciones – es decir, aquellos que se correspondían en edad, sexo y clase social con los lectores a los que el editor dirigía idealmente su revista, estimándolos como los destinatarios naturales de los valores que transmitía – rara vez coincidían con los «lectores reales». Los pequeños proletarios a los que se dirigían idealmente constituían, de hecho, más una categoría imaginada que un público real.

El modelo de infancia que se desprende de estas primeras publicaciones es, de hecho, el burgués⁴, al que mostraron una total subalternidad, conformándose con él en lugar de intentar elaborar uno alternativo que se impusiera a la infancia proletaria. Paradójicamente, los protagonistas de los cuentos publicados en los primeros periódicos socialistas destinados a los más pequeños eran «conformistas en miniatura», obligados a ajustar sus acciones a las rígidas normas de comportamiento prescritas por los tratados de buena educación para los niños y niñas burgueses, con el fin de demostrar su emancipación de las condiciones de minoría étnica y subordinación cultural propias de las clases populares. Básicamente, tenían que dejar de encarnar el estereotipo del pequeño plebeyo ignorante, travieso e indisciplinado y mostrarse como «buenos chicos» y «buenas chicas», capaces de competir en todos los sentidos con sus compañeros de clase media. Su emancipación social dependía de su nivel de educación y buenas costumbres, es decir, de haber pasado con éxito por un proceso de refinamiento ético y cultural que hubiera modificado sustancialmente su identidad social, más que de la maduración de una conciencia de clase específica y la consiguiente reivindicación de derechos negados. Estaba sujeto, al final, a una elevación más que a una equiparación⁵.

³ Sobre el número único «Figli del Popolo» [Hijos del Pueblo], editado por la Sección de Maestras y Maestros de la Cámara del Trabajo de Milán entre 1893 y 1897, y sobre el número único «Strenna Minima Socialista pei Ragazzi» [Strenna mínima socialista para los niños], publicado como alegato en el periódico «La Parola dei Poveri» [La Palabra de los Pobres] entre 1897 y 1900, se sugiere la lectura del siguiente estudio: F. Loparco, *Per l'educazione dei giovani lavoratori: le prime strenne socialiste dedicate all'infanzia (1893-1900)*, en J. Meda (ed.), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Florencia, Nerbini, 2013, pp. 31-72.

⁴ Sobre este modelo y su evolución, en particular, se aconsejan las siguientes obras: D. Richter, *Il bambino estraneo: la nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010; F. Cambi, S. Uliveri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

⁵ Con frecuencia, los autores de estos relatos – como Vittorio Emanuele Mariani y Linda Malnati – eran maestros y maestras socialistas, provenientes de las clases populares, que habían pasado por ese proceso de deplebeización, emancipándose así de la condición de subalternidad a la que, de otro modo, habrían sido condenados y convirtiéndose en uno de los engranajes del sistema más eficaz de reproducción social de la sociedad burguesa – es decir, la escuela –, y este hecho no

1. *Un primer paso adelante: «Figli del Popolo: giornale illustrato per giovinetti» (1903-1904)*

La práctica editorial de las *strenne*⁶ para los niños no se interrumpe con el comienzo del siglo XX, aunque lentamente el universo socialista comenzó a ser consciente de la necesidad de dar un verdadero salto cualitativo en la prensa infantil⁷. Esta, si pretendía transmitir adecuadamente los principios éticos y los contenidos ideales – o, mejor dicho, los valores del socialismo – debía abandonar el anticuado género editorial de las publicaciones ocasionales y adoptar el más moderno de la revista, con una periodicidad más incisiva y apremiante, capaz de difundir los ideales – es decir, los valores – del socialismo con regularidad entre sus jóvenes lectores y afianzar su asimilación de forma más rápida e incisiva.

Esta toma de conciencia maduró durante los primeros veinte años del nuevo siglo, periodo en el que se siguieron publicando – sobre todo con motivo del 1º de mayo, Día del Trabajo – números únicos para la infancia⁸. Sin embargo, también surgieron los primeros ejemplos de publicaciones periódicas para niños de inspiración progresista, como el semanario «Figli del Popolo: giornale illustrato per giovinetti» [Hijos del pueblo: periódico ilustrado para los muchachos]⁹, continuación ideal de la homónima *strenna* milanesa.

Este semanario, editado por la Tipografia A. Celotti de Milán de 1903 a 1904, constituía la continuación ideal de la homónima *strenna* publicada por la Sección de Maestras y Maestros de la Cámara del Trabajo de Milán entre 1893

puede sino influir en el modelo de infancia propuesto.

⁶ Preciada edición publicada generalmente con motivo de las fiestas de Navidad para ser comprada como regalo.

⁷ Los *strenne* y números únicos eran un género editorial muy extendido en la prensa socialista decimonónica, caracterizada por una repetitividad de los contenidos que, por un lado, respondía a la necesidad por parte de los comités promotores de estas publicaciones ocasionales de recurrir periódicamente a una selección temática de textos ya conocidos por el público, considerada especialmente eficaz desde el punto de vista propagandístico, y, por otro, contribuía a imprimir de forma indeleble en la conciencia de los lectores los principios fundamentales del socialismo (véase L. Tomassini, *Immagini per il Primo Maggio in Toscana*, en Z. Ciuffoletti, I. Tognarini (edd.), *La prima volta del I maggio in Toscana*, Florencia, CGIL Regionale Toscana, 1990, 155-156).

⁸ Véase, por ejemplo, el número único «I Maggio dei Fanciulli» [El 1º de Mayo de los Niños], suplemento al número 19-20 del periódico «Quo Vadis?», editado por la editorial florentina Nerbini con ocasión del 1º de mayo de 1902, con textos de Wiera, Ersilia Majno Bronzini, Paola Lombroso, Leda Rafanelli, Luisa Draghi, Ottavio Dinale y Ettore Fabietti.

⁹ Una breve reseña de este periódico se puede encontrar en: *Bibliografia del socialismo e del movimento operaio italiano (1983-1990)*, Roma, Ente per la storia del socialismo e del movimento operaio italiano, 1956, Vol. I, p. 332.

y 1895¹⁰. Dirigido por el maestro Aquilino Moro¹¹, el periódico tenía como colaboradores a Linda Malnati¹², Francesco Robbiani, Enrico Croce, Carlo Villa, Teresa Crivelli, Vittorio Emanuele Mariani, Andrea Ferrari, Gaetano Poli, Anna Vertua Gentile¹³ y Fabio Maffi¹⁴, entre los cuales estaban presentes algunos socios fundadores de la mencionada organización sindical¹⁵. En el editorial publicado en el primer número de enero de 1903, los objetivos de la publicación se resumían de la siguiente manera:

Nuestra publicación debe servir a los jóvenes y no a los niños, debe servir a los jóvenes que tienen cierta familiaridad con los libros y el papel impreso, a los jóvenes que, al leer un cuento, un boceto, una poesía, no les gusta detenerse solo en la exterioridad de la narración, sino saber, como se dice, leer entre líneas y extraer la lección moral que influye espontáneamente del hecho narrado. Nuestra publicación debe seguir teniendo el propósito de extender entre los jóvenes lectores esos sentimientos de hermandad y simpatía que deben

¹⁰ Cfr. F. Loparco, *Per l'educazione dei giovani lavoratori*, cit. Más en general, sobre la actividad de la Sección de Maestras y Maestros de la Cámara del Trabajo de Milán, véase: F. Loparco, *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta all'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*, Macerata, eum, 2015.

¹¹ El maestro de primaria Aquilino Moro – cuyas referencias biográficas completas son inencontrables – fue miembro de la Federación Milanese del Partido Socialista Italiano y de la Sección de Maestras y Maestros de la Cámara del Trabajo de Milán. Además, fue autor, junto a su compañero Andrea Ferrari, de dos libros de lectura para la escuela publicados por la editorial milanese Ronchi: *Vita sociale: letture per gli adulti e per gli alunni delle classi superiori delle scuole serali e festive* (1901); *Vita sociale: letture per gli alunni della classe quarta delle scuole serali e festive* (1902).

¹² Linda Malnati (1855-1921), maestra de primaria, fue una de las principales exponentes de la mencionada Federación Socialista Milanese, en la cual promovió la inscripción de mujeres trabajadoras en el partido y en la Cámara de Trabajo local, desde donde impulsó la creación de una sección de maestras. Así mismo, fue promotora de asociaciones de mujeres socialistas – como la *Società Figlie del Lavoro* [Sociedad de Hijas del Trabajo] – y de numerosas iniciativas asistenciales dirigidas a los niños – como el centro recreativo laico proletario y las casas de niños – en la capital lombarda. Finalmente colaboró, entre otros, con el número «Pro fanciullezza dolorosa», editado en Milán a favor del patronato para la escuela de niñas de la Via Jacopo dal Verme de Milán, con motivo del 1 de mayo de 1904 (cfr. F. Della Peruta (ed.), *I periodici di Milano: bibliografia e storia*, Milán, Feltrinelli, 1956, Vol. I, p. 354). Sobre esta figura, véase: F. Andreucci, T. Detti (edd.), *Il movimento operaio italiano: dizionario biografico*, Roma, Editori Riuniti, 1978, Vol. III, pp. 257-260; R. Farina (ed.), *Dizionario biografico delle donne lombarde*, Milán, Baldini&Castoldi, 1995, pp. 675-679.

¹³ Anna Vertua Gentile (1845-1926), escritora de literatura infantil con una cierta fama, fue autora de numerosos libros para niños y colaboradora de otros tantos periódicos infantiles, entre los cuales hay que destacar «Cordelia», dirigido por Ida Baccini.

¹⁴ Fabio Maffi (1863-1955), maestro de primaria y publicista, fue miembro de la Federación Reggiana del Partido Socialista Italiano, y activo colaborador del centro recreativo laico festivo de Reggio Emilia. A su vez, fue autor, entre otras cosas, de algunos libros infantiles, entre los cuales cabe destacar: *Dal Cuore: piccole pagine educative* (Milán, Cooperativa Editrice Libreria, 1909). Sobre su figura, véase: A. Tacchinardi, *Fabio Maffi: l'uomo e le opere*, Milán, Edizioni Labor, 1956.

¹⁵ La conexión entre ambas publicaciones es aún más evidente si tenemos en cuenta que en 1922 el propio Aquilino Moro dirigió para la Librería Editorial de Milán la edición póstuma de los *Scritti vari* [Escritos varios] de Linda Malnati, la principal promotora de la publicación «Figli del Popolo» [Hijos del Pueblo].

cautivar al hombre con el hombre. Y el periódico debe hacerles comprender que no basta con amar a los propios hermanos, a los amigos, a los seres queridos de la familia, sino también a nuestros vecinos, incluso a los que viven fuera de nuestra puerta. Todo esto, por supuesto, no debe impedir que el periódico sea vivo, animado, instructivo, en una palabra, el verdadero periódico de los hijos del pueblo. [...] Aquí está, pues, nuestros lectores de hoy, o nuestros amigos de mañana, el papel que hemos acariciado con nuestros pensamientos durante mucho tiempo. A través de ella os contaremos muchas cosas útiles, instructivas, educativas, alegres o tristes, pero todas ellas tienden a una sola cosa: la de haceros mejores¹⁶.

Un periódico educativo, por tanto, cuyo modelo empezaba a entrar en crisis en esta época después de haber caracterizado durante mucho tiempo a las publicaciones periódicas para niños¹⁷. Se dirigía a un público «un poco familiarizado con los libros y el papel impreso» al que proponía la lectura de cuentos sencillos, bocetos y poemas¹⁸. La fórmula editorial de la revista milanesa se mantuvo sustancialmente idéntica durante toda su publicación: en la primera página estaba el sumario, enmarcado por un sobrio friso decorativo, que representaba a niños y niñas en el acto de la lectura; en la segunda, la «página biográfica», generalmente dedicada a italianos ilustres en la ciencia, la cultura y la literatura – menos en la política, con la excepción de algunos héroes del *Risorgimento*, aunque de orientación estrictamente democrática, como Mazzini, Garibaldi y los hermanos Bandiera –. Seguía un cuento o una novela, entre los que recordamos los numerosos bocetos de Fabio Maffi, el anónimo – pero atribuible a Andrea Ferrari – *I fanciulli sventurati: la tratta dei piccoli italiani* [Los niños desafortunados: el tráfico de pequeños italianos]¹⁹, *Servitorello*²⁰ de Rosanna Bruschi, el cuento escolar de sabor *deamicisiano* titulado *Come vincere* [Cómo vencer] de Giuseppina Moro²¹ y la novela *Il figlio della frana* [Los hijos

¹⁶ *I Figli del Popolo*, «Figli del Popolo», vol. I, n. 1, 1 de enero de 1903, p. 3.

¹⁷ La inspiración en fórmulas editoriales y/o técnicas ilustrativas pasadas de moda si no completamente anticuadas, constituiría, desgraciadamente – y como tendremos ocasión de subrayar – una verdadera constante de las publicaciones periódicas socialistas y comunistas para niños, que, por ejemplo, a pesar de una inclinación legítimamente presumible – dada su naturaleza política – a utilizar los medios de comunicación de masas, se opondrá hasta el final a la adopción de los cómics, prefiriéndolos hasta los años cincuenta, las *fiabe a quadretti* [cuentos a cuadros] introducidos en 1908 por la icónica revista de la infancia italiana, el «Corriere dei Piccoli», que para entonces había agotado toda su modernidad. Sobre el género ilustrativo de las *fiabe a quadretti*, véase: C. Bertieri, *Fumetti all'italiana: le fiabe a quadretti 1908-1945*, Roma, Comic Art, 1989.

¹⁸ Del número 2, del 8 de enero de 1903, al número 8, del 19 de febrero de 1903, el subtítulo del periódico cambió de *Giornale illustrato per giovanetti* [Diario ilustrado para jóvenes] a *Letture illustrate per giovanetti* [Lecturas ilustradas para muchachos], el cual dice mucho sobre el género al que se refiere.

¹⁹ El cuento – relativo a la trata de miles de menores italianos en Francia, donde fueron empleados como mano de obra barata –, ya fue publicado en el «Almanacco dei fanciulli per l'anno 1902» [Almanaque de los niños del año 1902], en el undécimo número del 12 de marzo de 1903 (página 128).

²⁰ Cfr. «Figli del Popolo», vol. I, n. 13, 26 de marzo de 1903, p. 156.

²¹ Cfr. «Figli del Popolo», vol. I, n. 36, 19 de noviembre de 1903, pp. 432-433.

del derrumbamiento]²² de Anna Vertua Gentile, así como también extractos de los libros infantiles más leídos, como *Il viaggio di Giannettino per l'Italia* [El viaje de Giannettino por Italia] de Collodi²³. La página central, titulada *Le nostre incisioni* [Nuestros grabados], se caracterizaba por la presencia de reproducciones litográficas de excelente calidad, curiosamente realizadas en su mayor parte por grabadores extranjeros – con la excepción del grabador milanés Modesto Cioffi²⁴ –, que iban acompañadas de una breve prosa que describía con detalle la escena representada. Le seguía la página *Bene a sapersi* [Bueno saber], centrada en describir curiosidades históricas y algunas nociones científicas básicas, y una dedicada a curiosidades, juegos y pasatiempos. El número terminaba con la columna de la *Piccola posta* [Correo pequeño], que concedía un espacio limitado a la correspondencia de los lectores²⁵.

Es evidente que, incluso en este caso, las necesidades educativas superaban por completo a las propagandísticas. El número del 1 de mayo de 1903 fue el único que destacó por su impronta política más explícita, evidente, por ejemplo, en el editorial de Aquilino Moro, titulado *Primo Maggio!* [¡Primero de mayo!], en el que, tras preguntar retóricamente a los jóvenes si se habían dado cuenta de que ese día todo estaba en silencio en las fábricas, les decía:

El silencio de hoy quiere decir que los trabajadores desearían poder disfrutar también de los frutos de esa civilización de la que se sienten factores tan importantes. Salud, pues, ese día en que todos los hombres serán redimidos de la esclavitud del trabajo excesivo y sin recompensa. Solo entonces se concederá a todos entrar en el templo de la Ciencia, que nos da el conocimiento de lo Verdadero, y en el del Arte, que refina nuestras almas. Solo entonces se nos permitirá a todos disfrutar y apreciar los grandes espectáculos de la Naturaleza, que con su lenguaje arcano y a la vez profundo eleva nuestras mentes y nuestros corazones. Si este primero de mayo es un preludio de ese día lejano, bienvenido sea; y vosotros, jóvenes, saludadlo con la alegría de quienes pueden ver en él una santa y gozosa promesa de justicia y de paz²⁶.

Seguían los poemas civiles *Lavora, figlio mio!* [¡Trabaja, hijo mío!] de Fabio Maffi y *Viva il Primo Maggio!* [¡Viva el primero de mayo!] de Teresa Crivelli, además del artículo *Maggio epico!* [¡Mayo épico!] de Andrea Ferrari, el cual, después de haber recordado con tono épico la despedida, ese mismo mes, de la Expedición de los Mil – o Expedición de los camisas rojas –, concluía elocuentemente:

²² La novela se publicó por entregas a partir del n. 14 del 2 de abril de 1903 (pp. 170-171).

²³ El libro fue publicado en tres partes por la editorial florentina Bemporad entre 1891 y 1895. Véase *Il Vaticano*, «Figli del Popolo», vol. I, n. 30, 6 de agosto de 1903, p. 356.

²⁴ Entre ellos Robert Beyschlag, Harold Copping y Dorothy Tennant.

²⁵ Este apartado nos ayuda a delimitar el área de distribución de esta publicación periódica y, por tanto, en cierta medida, su verdadero calado, ya que las cartas publicadas en ella procedían en su mayoría de Lombardía, Piamonte y Emilia Romagna, por lo que es de suponer que no tuvo una difusión mucho más amplia.

²⁶ Cfr. «Figli del Popolo», vol. I, n. 18, 1 de mayo de 1903, p. 210.

Junto a los recuerdos gloriosos de las gestas épicas, ahora se alzan la palma y el olivo, se eleva el canto alegre, y en un latido festivo, la obra reúne a todos los hombres, y los une con lazos de concordia y solidaridad²⁷.

Aquel 1 de mayo de 1903, sin embargo, constituía más un suplemento especial publicado por el periódico con el fin de celebrar el aniversario socialista por excelencia, que un fascículo del propio periódico.

En todos los demás números de la revista, de hecho, dominaba la dimensión educativa sobre la política y la recreativa, que eran prácticamente inexistentes. Este último hecho es aún más llamativo cuando observamos la prensa de principios del siglo XX, destinada a los niños burgueses y con una clara tendencia de respeto a un pasado no tan lejano, en el que se dedicaba por completo a instruir y educar. Por ello, en un primer momento se puede atisbar el ideal del *istruire divertendo* [educar divirtiéndose] a sus lectores y, posteriormente, cada vez más, proporcionándoles momentos de ocio y recreo.

Esta inversión en la tendencia, paradójicamente, no se evidencia dentro de la prensa periódica socialista de la misma época, que, quizás porque se dirige directamente a los niños con algunas décadas de retraso, en lugar de interpretar las nuevas tendencias en el campo de la prensa para niños, se remite al modelo obsoleto de la revista educativa decimonónica, dedicando sus páginas a la elevación moral y cultural de sus lectores. En una época en la que las publicaciones periódicas para niños de clase burguesa se liberaban progresivamente de la ética del sacrificio y pasaban a tonos más desenfadados y divertidos, la prensa socialista invitaba a sus lectores a inspirar sus acciones en esa misma ética, ofreciéndoles historias y cuentos con tonos lastimeros y lacrimógenos, repletos de miseria, sufrimiento, abandono y explotación, y evitando cuidadosamente publicar cuentos de hadas e historias fantásticas, consideradas inadecuadas para «los hijos del pueblo». La renuncia a cualquier intención lúdica por parte de la prensa periódica socialista para niños, en esta fase, es la consecuencia natural de la concepción de que solo la educación permitiría a las clases populares liberarse de su condición de subalternidad cultural y social, basada en la interpretación del proceso de consolidación cultural como complementario al desarrollo ideológico. En pocas palabras, para los hijos cultos y ricos de la burguesía, la palabra escrita podía permitirse el lujo – convenientemente acompañado por llamativas ilustraciones – de educar entreteniéndolo o incluso simplemente divertir; para los hijos pobres del proletariado, en cambio, la palabra escrita constituía una dolorosa conquista, un arma cuyo uso les estaba vedado desde hacía mucho tiempo y que solo podía obtenerse mediante el sacrificio. El fervor publicado en el número de «Figli del Popolo» del 19 de noviembre de 1903 es clarificador en este sentido:

²⁷ *Maggio epico!*, «Figli del Popolo», vol. I, n. 18, 1 de mayo de 1903, p. 216.

Queridos niños, debéis recordar una gran verdad: que sin esfuerzo no se puede conquistar nada y que no tenéis derecho a la más mínima satisfacción cuando no queréis cumplir con vuestro deber. Vuestros deberes, queridos hijos, son pocos y solo necesitáis un poco de buena voluntad para cumplirlos. Obediencia en casa, atención en la escuela, hacer bien los deberes, estudiar las lecciones. [...] ¡Vamos entonces! Un buen propósito: todavía estamos a principio de año: pongamos nuestra buena voluntad, hagámonos honorables, hagámonos buenos, consolemos a los que nos quieren²⁸.

Este fervor, que se hizo eco del tono utilizado en el aula por el profesor, nos permite hacer otra reflexión, muy relacionada con la anterior. En efecto, si antes hemos intentado comprender quiénes eran realmente los lectores de estas publicaciones periódicas, no es menos importante comprender quiénes eran los autores. En el caso de la primera revista socialista para niños, los «Figli del Popolo» – como el editor señalaría más tarde con orgullo en un llamamiento a los lectores –, los autores eran maestros, maestros socialistas, en su mayoría miembros – como ya hemos mencionado – de la Sección de Maestras y Maestros de la Cámara del Trabajo de Milán. No se trata, por tanto, de escritores para niños, ni de periodistas con cierta experiencia en la prensa periódica para niños, ni propagandistas profesionales, sino de profesores. Esta observación no puede sino confirmar lo que ya se ha dicho sobre el carácter eminentemente educativo – ni lúdico ni político – de la prensa periódica socialista para niños de principios de siglo. No es casualidad, además, que el semanario estuviera impregnado de un tono exquisitamente didáctico y estuviera repleto de diatribas y condescendencias, de cuentos morales y de historias de ambientación escolar de sabor *deamicisiano*.

Quizá por su excesivo escolanismo, «Figli del Popolo» no tuvo el éxito esperado y entró en crisis. La importante caída en las suscripciones, al final de los primeros seis meses de andadura, junto con algunas disputas editoriales, tuvo como primera consecuencia el incumplimiento de la periodicidad declarada: del 30 de agosto al 12 de noviembre fueron publicados cinco números de la revista en lugar de doce, con intervalos de hasta tres semanas. Finalmente, en el número 35, del 12 de noviembre, la redacción pudo publicar el siguiente anuncio: «Con el próximo número, el periódico saldrá regularmente todos los jueves»²⁹.

A partir del número del 26 de noviembre de 1903, la disposición gráfica de la portada cambió con la supresión del friso decorativo. La cabecera se volvió, si cabe, aún más sobria. En el número del 7 de diciembre de este mismo año, apareció una nota de Ambrogio Celotti, editor-propietario de la revista, en la que se anunciaba la renuncia de Aquilino Moro a la dirección debido a «compromisos profesionales apremiantes», agradeciéndole su celosa labor

²⁸ *Fervorino*, «Figli del Popolo», vol. I, n. 36, 19 de noviembre de 1903, pp. 432-433.

²⁹ «Figli del Popolo», vol. I, n. 35, 12 novembre 1903, p. 417.

hasta ese momento³⁰. Dos números después, Celotti publicó un último y sentido llamamiento a sus suscriptores:

Nuestros suscriptores, en este primer año de vida del periódico, habrán notado sin duda la utilidad de la lectura de «Figli del Popolo», por lo que cualquier recomendación sería superflua. Sin embargo, no podemos dejar de recordar que su superioridad sobre todos los demás periódicos de niños deriva del hecho de que está escrito (más único que raro) exclusivamente por maestros, por lo que se recomienda tanto por la parte moral como por su adecuado alcance a las mentes de los niños. Por lo tanto, si se desea que los «Figli del Popolo» aparezcan todos los jueves, envíe a la administración 2,50 liras por la suscripción anual y 1,40 liras por seis meses³¹.

El último número de «Figli del Popolo» saldría publicado el 7 de enero de 1904, exactamente un año después de la publicación del primer número.

2. *El llamamiento de Leda Rafanelli por una educación proletaria (1907)*

Poco después, en 1907, la anarquista Leda Rafanelli publicaba el opúsculo *Contro la scuola* [Contra la escuela]³², de especial interés para nuestra reconstrucción. Rafanelli atacaba la instrucción obligatoria, ya que «la burguesía, valiéndose de su monopolio sobre todo, desde el grano hasta la educación, entendiéndolo que vale la pena moldear el cerebro del niño a su manera, lleva a cabo su labor de propaganda antiprogresista sobre él y lo acostumbra a la idea inatacable de que cada buen ciudadano debe reconocer y amar a un dios, un rey y una patria»³³. Con estas palabras, Rafanelli muestra su escepticismo hacia la concepción de la escuela como una herramienta para liberar a las clases populares de su subalternidad cultural y social – expresada años antes en «Figli del Popolo», dejando patente su desconfianza en las facultades emancipadoras de una escuela pública que consideraba burguesa, clasista y conservadora. Un verdadero instrumento de control social.

En su crítica, Rafanelli analizó los libros de texto adoptados en las escuelas, denunciando su carácter parcial y sectario³⁴, así como los libros dirigidos a los niños, de los cuales dijo:

³⁰ Es interesante señalar que, tal vez en un intento de fidelizar a su público, unos números después de la suspensión de la publicación se inició la columna *Le prime prose* [Las primeras prosas], en la que se publicarían las mejores composiciones escolares enviadas por los lectores («Figli del Popolo», vol. I, n. 38, 7 de diciembre de 1903, pp. 446 y sig.).

³¹ *Ai nostri abbonati*, «Figli del Popolo», vol. I, n. 40, 24 de diciembre de 1903, p. 462.

³² L. Rafanelli, *Contro la scuola*, Florencia, Tip. U. Polli, 1907.

³³ *Ibid.*, p. 3.

³⁴ Rafanelli afirmaba que en 1907 «solo se ha impreso un libro en Italia con pensamientos de verdad e ideas innovadoras», haciendo referencia al volumen de Ottavio Dinale: *Cammuna fanciullo! Libro di facili letture per i ragazzi* (Florencia, Nerbini, 1901), incautado por la Fiscalía

Los relatos de los libros de lectura son insultantes en su concepto – no entro en su valor literario, aunque muchos más competentes que yo encuentran motivos de crítica – y parece como si el escritor o la escritora tuvieran la única preocupación de arrojar un rayo de luz favorable sobre la clase de los ricos. Los ricos y los pobres se agitan en falsos círculos; allí no se discuten las causas de la miseria o, a lo sumo, se atribuyen al habitual obrero desganado y borracho, que deja sufrir a su familia. Entonces, el ángel consolador – que siempre es una buena y modesta señora burguesa o el hijo de un rico que sabe hacer el sacrificio de privarse de un juguete para hacer una buena obra –, lleva la providencia a la casa del pobre, sin darse a conocer para no tener ninguna bendición. [...] ¡Oh, caridad burguesa! Pero mientras tanto, al escribir esos hechos en los libros con todo el lenocinio de la frase, las lágrimas del sentimentalismo son exprimidas de los ojos del niño, y la caridad triunfa donde debería haber igualdad y derecho³⁵.

Leda Rafanelli denunciaba el conservadurismo social típico de la literatura infantil burguesa, que promovía, por un lado, la sumisión, el respeto a la autoridad establecida y la aceptación de las propias condiciones sociales; y, por otro, la asimilación – por parte de las clases populares – de las costumbres morales y los modelos culturales de la burguesía y la interiorización de una ética basada en el sistema de valores de las clases dominantes. En los libros de lectura para los niños, la cuestión social se resolvía en una dicotomía pacífica entre los niños pobres, que debían aceptar su condición, y los niños ricos, que debían mostrar sentimientos de piedad hacia ellos y ayudarlos, sin ningún antagonismo, a pesar de que en la realidad había un choque frontal entre las clases dominantes y populares.

La autora observó que «en la escuela no se enseña a los jóvenes la verdad, sino que se les obliga a creer en un Dios, en el deber de amar y servir a un país, a inclinarse y obedecer las leyes decretadas por el Estado» y dirigió un sentido llamamiento a sus compañeros de lucha para que «enseñen a los jóvenes la verdad», es decir, «no la aritmética, ni el dibujo, ni la lectura y la escritura; sino las cosas que la burguesía, a través de sus escuelas, puede falsear para su propio beneficio»³⁶, sentenciando finalmente lo siguiente:

Bastaría con refutar los libros que se les hace leer en las escuelas, con rellenar las lagunas de las historias aprobadas, con desenmascarar las mentiras convencionales, con hacer que los mismos temas de sus composiciones se lleven a cabo desde otros puntos de vista, con explicarles las palabras rey, patria, Dios, valor, heroísmo y todos los conceptos de las antiguas ideas. Y habríamos hecho mucho: no necesitamos más que un poco de buena voluntad³⁷.

Real de Florencia porque – como también señaló la propia Rafanelli – «los jóvenes no deben leer ciertas verdades» (p. 13). El socialista maximalista Ottavio Dinale (1871-1959) fue profesor de Letras en el Liceo-Gimnasio de Padua y estuvo entre los autores de los textos publicados en el número único «I Maggio dei Fanciulli», editado por la editorial Nerbini con ocasión del 1 de mayo de 1902.

³⁵ L. Rafanelli, *Contro la scuola*, cit., pp. 9-10.

³⁶ *Ibid.*, pp. 13-14.

³⁷ *Ibid.*, p. 15.

Esta exigencia de una educación proletaria podía ser satisfecha solo a través de los incipientes centros recreativos laicos y proletarios³⁸, y precisamente de las primeras publicaciones periódicas socialistas para niños, que, como veremos, comenzaron a estructurarse cada vez más y a difundir sistemáticamente los ideales políticos y los valores éticos del movimiento obrero.

3. *La respuesta a las grandes publicaciones burguesas ilustradas: «Primavera: pubblicazione mensile pei fanciulli» (1911-1914)*

En 1911 se publicó el primer número de la revista mensual «Primavera», que representó una importante innovación en el campo de las publicaciones

³⁸ Los primeros centros recreativos laicos surgieron dentro del liberalismo democrático y progresista caracterizado por un pronunciado anticlericalismo y a menudo cercano a los círculos masónicos en Bolonia (1886) por iniciativa de Luigi Bombicci, Faenza (1889), Imola (1890), Milán (1894) por iniciativa de Lodovico Corio y Pavia (1898). La red de centros recreativos proletarios laicos nació posteriormente en el ámbito de las asociaciones obreras a principios del siglo XX en toda Italia, con la finalidad de salvar a los niños pertenecientes a las clases trabajadoras de los peligros de la ociosidad y el vagabundeo de los que a menudo eran víctimas en los barrios obreros a causa de la ausencia de sus padres – que a menudo encadenaban turnos de trabajo – y también para ofrecerles un lugar de encuentro y recreo como alternativa a los oratorios parroquiales y a los institutos salesianos, fuertemente arraigados en el territorio. En ellos se promovía la educación moral e intelectual de estos niños, inspirada en los valores seculares, así como la cultura higiénica y la preparación física. Así, la creación de estos centros de recreo fue recomendada durante el I Congreso Internacional para las Obras de educación popular, promovido en 1906 por la Sociedad Humanitaria de Milán (*Relazioni, discussioni e voti del I Congresso internazionale per le Opere di educazione popolare*, Milán, Società Umanitaria, 1907). En 1907, esta sociedad abrió un primer centro recreativo laico para niños en la escuela primaria de Via Borgognone (Instituto Educativo Popular), abierto después de las clases hasta la noche y también por la mañana en los días festivos y durante los periodos vacacionales, con el objetivo de ayudar a las familias obreras cuyos padres no podían ocuparse de sus hijos a causa del trabajo. Se planificaron actividades manuales y de educación física, así como momentos de estudio, cantos, paseos y excursiones. A esto le siguieron los centros recreativos proletarios laicos en Viale Lombardia y en el barrio obrero de Via Solari (sobre este centro recreativo, en particular, véase: *Quando l'Umanitaria era in via Solari: 1906, il primo quartiere operaio*, editado por el Archivio storico della Società Umanitaria, Milán, Raccolto Edizioni, 2006). En 1914, cuando el Centro recreativo laico y proletario «Antonio Sciesa» de Milán – con motivo de la celebración del vigésimo aniversario de su fundación – promovió el I Congreso de los centros recreativos laicos italianos, ya había más de veinte espacios en Italia, concretados en el norte del país (Asti, Bolonia, Brescia, Faenza, Forlì, Imola, Mantua, Milán, Monza, Pavia, Reggio Emilia y Turín). Es interesante apuntar que todavía no se ha promovido una reflexión historiográfica seria y orgánica sobre estas importantes instituciones educativas socialistas, aunque se pueden encontrar algunas pistas sobre su creación y funcionamiento en: G. Barlò, *Il ricreatorio laico proletario nel comune socialista*, Milán, Società editrice Avanti!, 1921; L. Milazzi, *I ricreatori comunali a Trieste*, Udine, Del Bianco, 1974; L. Trisciuzzi, *Laicismo e socializzazione nei ricreatori triestini agli inizi del Novecento*, en L. Rossi (ed.), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milán, FrancoAngeli, 1991, pp. 147-158; M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna, 1859-1911*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 184-185.

periódicas socialistas para niños³⁹. Publicada en Roma por la editorial Podrecca y Galantara – que también publicaba el periódico satírico socialista «L'Asino» –, estaba dirigida por Vittorio Podrecca⁴⁰ y tenía como gerente a Ernesto Fratonì. Entre sus colaboradores había nombres conocidos, como Luigi Capuana, Edoardo Boutet, Olga Visentini, Paola y Gina Lombroso, Franco Ciarlantini, Angiolo Silvio Novaro, Grazia Deledda, Giuseppe Ernesto Nuccio, Ada Negri, Luigia Gervasio (Luigi di San Giusto), Maksim Gorkij, Carlo Anfosso, Giuseppe Fanciulli y Alfredo Bajocco⁴¹, pero también un jovencísimo Piero Calamandrei, el irredentista Scipio Slataper, Italo Toscani⁴² – al que volveremos a encontrar más tarde en la dirección de «Il Germoglio» – y Fabio Maffi, entre los principales colaboradores unos años antes del periódico «Figli del Popolo». El principal ilustrador fue Bruno Angoletta – quien posteriormente fuera uno de los más famosos ilustradores del «Corriere dei Piccoli» –, ayudado por Luigi Sapelli, Filiberto Scarpelli, Sergio Tofano, Antonio Rubino y Giuseppe Rondini.

Ya desde este despliegue de fuerzas, en el que participaron en la redacción de la revista algunos de los nombres más famosos de la literatura y la ilustración de la época, era evidente la considerable inversión realizada para su realización por sus promotores y, en consecuencia, las expectativas que tenían puestas en ella. Para comprender mejor su estructura editorial, conviene citar una breve presentación de la revista publicada en el colofón del número de enero de 1912:

«Primavera» es la única revista mensual italiana para niños. En 1912 – enriquecida con varias columnas, mejorada técnicamente con el apoyo de los escritores más queridos, para la juventud, contando la literatura nacional; con una sabia selección de escritos traducidos de otros idiomas; con un amplio espacio dedicado a la parte científica y de entretenimiento, y a la fantástica y humorística – alcanza el máximo interés, la más notoria atracción, instruye a la vez que entretiene y es la compañía intelectual preferida de cada niño y niña, y – podemos

³⁹ Lo menciona – entre los pocos – Paola Pallottino, a quien agradecemos la recomendación, en: *Storia dell'illustrazione italiana*, Florencia, Usher, 2010, p. 297.

⁴⁰ Vittorio Podrecca (1883-1959), abogado y publicista, hermano del reconocido Guido, periodista y político, editor junto a Gabriele Galantara del mensual «Primavera»; en 1914 fundó en Roma el *Teatro dei Piccoli* [Teatro de los pequeños] una compañía de marionetas que tuvo un enorme éxito y se convirtió en un verdadero fenómeno (sobre este tema, en particular, cfr. M. Signorelli, *Storia del Teatro dei Piccoli*, en *Podrecca e il Teatro dei Piccoli*, Pordenone, Casamassima Editore, 1979, pp. 61-129).

⁴¹ A propósito de esta experiencia editorial, véase la correspondencia entre G.E. Nuccio y O. Visentini, respectivamente, del 1 de enero de 1908 y del 1 de marzo de 1919, en: Archivio Centrale dello Stato a Roma, fondo «Alfredo Bajocco», b. 2, fasc. 15 (véase A. Barausse, *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Perugia, Morlacchi, 2004, p. 172).

⁴² Italia Toscani colaboró con el mensual con una cierta continuidad entre 1912 y 1914 (periodo en el que recibió el encargo de directora del órgano oficial de la Federación Juvenil Socialista Italiana); en 1914 publicó una colección de cinco historietas publicadas en «Primavera» en los años precedentes (*Piccole voci: novelle per ragazzi*, Roma, Edizioni Primavera, 1914), con ilustraciones de Bruno Angoletta.

decir– de toda familia moderna. Transformada en revista, cada número tiene 80 páginas a dos columnas, con ilustraciones de los mejores lápices, y portada totalmente en color⁴³.

Esta minuciosa descripción nos introduce, finalmente, en un periódico de amena lectura, que no renuncia a instruir a sus lectores, sino a entretenerlos. De hecho, «Primavera» parecía ser – también por sus características físicas – la respuesta socialista al «Giornalino della Domenica» de Luigi Bertelli, que en aquellos años competía con el recién nacido «Corriere dei Piccoli» por la supremacía de las preferencias de los jóvenes vástagos de la burguesía italiana, y era evidentemente a ellos – más que a los hijos del proletariado – a quienes parecía dirigirse el experimento editorial de los hermanos Podrecca, publicando de vez en cuando lecturas inspiradas en los principios del socialismo humanitario y llenando sus páginas de invitaciones a la bondad, la tolerancia y la generosidad hacia los más desfavorecidos. Precisamente por ello, la redacción de la revista mensual se inspiró en gran medida en la producción literaria *deamicisiana*, produciendo textos de diversa índole, todos ellos elogiando la armonía social, como *Ai fanciulli irredenti* [A los niños irredentistas]⁴⁴, *Come si deve volere bene al prossimo* [Cómo se debe querer bien al prójimo]⁴⁵ y *Al fanciullo ricco* [Al niño rico]⁴⁶, en la que el autor de *Corazón* preguntaba retóricamente a su interlocutor imaginario si estaba dispuesto a renunciar a sus propios privilegios y a vivir modestamente para que desaparecieran todas las desigualdades y la sociedad se convirtiera en «una gran familia, donde, si no la felicidad, al menos la paz reine», recibiendo obviamente una respuesta positiva.

Además de los llamamientos genéricos a la bondad, la tolerancia y la mitigación de los conflictos sociales – que, como hemos visto, caracterizaban ampliamente a las publicaciones periódicas socialistas para niños de principios de siglo, pero que Rafanelli, en 1907, había pedido que se superaran –, otro rasgo de la revista mensual de Podrecca era la presencia de llamamientos a la paz entre los pueblos y el uso de tonos antimilitaristas, obvios dado que se imprimió durante la guerra italo-turca. En el relato *La patria* de Guido Podrecca – publicado bajo el seudónimo de Goliardo –, por ejemplo, tras referirse al proyecto de una federación de estados europeos, concluye con optimismo:

Un día, el amor de los suizos por Suiza y de los italianos por Italia, no les impedirá amar, como una patria más grande, a Europa entera, en realidad el mundo civil entero, que es la patria de la humanidad⁴⁷.

⁴³ «Primavera», vol. II, n. 1, enero de 1912.

⁴⁴ «Primavera», vol. II, n. 1, enero de 1912, pp. 28-29. Ya publicado en 1902 en el «I Maggio dei Fanciulli», fue – como hemos señalado anteriormente – más veces utilizado por la prensa socialista de la época.

⁴⁵ «Primavera», vol. II, n. 12, diciembre de 1912, pp. 900-901.

⁴⁶ «Primavera», vol. II, n. 2, febrero de 1912, p. 128.

⁴⁷ «Primavera», vol. II, n. 1, enero de 1912, pp. 7-10.

La guerra italo-turca fue también el telón de fondo del relato de Vincenzo Sechi, *Il figlio del soldato* [El hijo del soldado]⁴⁸, que narraba el valor del joven Raimondo, que se enfrentó a innumerables vicisitudes para alcanzar a su padre, comprometido en los combates de Tripolitania. Sin embargo, este fue asesinado – niño-héroe como el «pequeño vigía lombardo» y el «tamborilero sardo» *deamicisianos* – por los rebeldes árabes tan pronto como llegó al regimiento de su padre, sin tener siquiera el consuelo de un abrazo suyo. También se intuyen tonos pacíficos y antimilitaristas en el relato *Dove si combatte* [Donde se combate]⁴⁹ de Arturo Rossato, aunque los soldados italianos comprometidos en el frente sean siempre vistos con benevolencia y sean los dirigentes políticos italianos los que sean criticados veladamente por haber querido la guerra.

El último número de «Primavera» fue el de julio-agosto de 1914, en el que, sin embargo, no se menciona el cierre de las publicaciones.

4. *El primer periódico del partido: «Il Germoglio: settimanale per fanciulli» (1919-1920)*

Solo unos años más tarde maduró – en el seno del movimiento juvenil socialista – el proyecto de la primera publicación periódica «de partido» dirigida a los niños: «Il Germoglio» [El Germen]. La idea de una publicación periódica dirigida a los niños comenzó a tomar forma en 1915 en las páginas del órgano oficial de la Federación Juvenil Socialista Italiana, «L'Avanguardia», dirigido en aquel momento por Italo Toscani⁵⁰, que había lanzado poco tiempo atrás una campaña para la creación de una red nacional de clubes infantiles socialistas⁵¹.

⁴⁸ «Primavera», vol. II, n. 4, abril de 1912, pp. 459-464.

⁴⁹ «Primavera», vol. II, n. 10, octubre de 1912, pp. 765-769.

⁵⁰ Sobre esta figura, véase: F. Andreucci, T. Detti (edd.), *Il movimento operaio italiano: dizionario biografico (1853-1943)*, Roma, Editori Riuniti, 1975, vol. V, pp. 85-86.

⁵¹ Renzo Martinelli ya había situado el nacimiento de una proto-organización socialista para los niños en 1915, basada en una red de clubes infantiles socialistas (R. Martinelli, *Il Partito comunista d'Italia, 1921-1926: politica e organizzazione*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 94). Sin embargo, posteriormente nadie parece haber estudiado la historia de los clubes infantiles socialistas activos entre 1915 y 1922. La red de clubes infantiles socialistas – que era en cierto modo la evolución de la red mucho más arraigada de centros de recreo proletarios laicos, fundados por el movimiento obrero desde finales del siglo XIX en toda Italia – nunca llegó a despegar del todo, debido también a la hostilidad más o menos abierta con la que fue recibida por la Federación Juvenil Socialista Italiana (a pesar de que la iniciativa había sido aprobada por el Bureau de la Internacional Socialista), así como al estallido concomitante de la Primera Guerra Mundial. En 1916, a nivel nacional había clubes infantiles activos en Abbadia San Salvatore, Corticella, Follonica, Genzano Romano, Grosseto, Reggio Emilia, Turín y Trino Vercellese (*Fate che i fanciulli*, «L'Avanguardia», vol. X, 2 de abril de 1916, p. 2); también hubo otro club de niños socialistas en Civitella di Romagna, llamado «Hijos de Lenin», cuya bandera – arrebatada por los escuadristas durante la devastación de los círculos socialistas tras la Primera Guerra Mundial – fue expuesta en Roma como trofeo en la Exposición de la Revolución Fascista de 1932 (E. Massara, *Le bandiere dei lavoratori*, «Resistenza

Su reglamento – a la espera de que el Comité Central de la FJSI emitiera un proyecto de estatuto especial⁵² – debía inspirarse en el vigente del club infantil socialista de Trino Vercellese y cuyos objetivos se indicaban brevemente en el número del 11 de julio de 1915, a saber, la «formación de las conciencias socialistas» mediante «lecturas propagandísticas graduales» (como cuentos educativos y folletos especiales publicados por «L'Avanguardia»⁵³), «reuniones y conferencias, paseos deportivos y educativos, celebraciones apropiadas en los aniversarios del calendario socialista, con coros, recitaciones, etc.»⁵⁴.

En este contexto, en el número del 13 de junio de 1915 comenzó una columna de lectura dedicada a los niños, titulada *Pei più piccoli* [Para los más pequeños], publicada con cierta regularidad durante un par de meses. En el breve párrafo que presentaba la nueva columna a los lectores, se aplaudía la noticia de la creación de los primeros clubes infantiles – para los que se había hecho un llamamiento público unas semanas antes⁵⁵ –, y se añadía lo siguiente:

Facilitaremos esta tarea de propaganda infantil con la columna especial que hoy iniciamos y en la que incluimos historias sociales y educativas para el entretenimiento y la formación de estos jóvenes reclutas⁵⁶.

La columna *Pei più piccoli* [Para los más pequeños] – que incluía cuentos y novelas – siguió publicándose en los números de «L'Avanguardia» del 20 de junio, 4 de julio y 25 de julio de 1915, tras lo cual se interrumpió. Según las intenciones de Italo Toscani, la columna iba a ser sustituida en pocas semanas por una revista en toda regla, como se anunciaba en un pequeño párrafo publicado en el número del 22 de agosto:

Le recomendamos que nos facilite inmediatamente la información ya solicitada sobre [la creación de clubes infantiles] y necesaria para la publicación de la «nueva revista ilustrada para niños»⁵⁷.

El anuncio del director provocó inmediatamente la explosión en las páginas del órgano oficial del FJSI de un animado debate. Ya en el siguiente número,

Unita», febrero de 1981, p. 3).

⁵² El primer esquema orgánico de estatutos para la constitución de clubes infantiles socialistas (la afiliación estaba abierta a niños de entre 8 y 15 años) sería publicado por la Federación Juvenil Socialista Italiana sólo cinco años después (*Statuto federale, con aggiunti: il programma della Internazionale Giovanile Comunista, il programma della F.G.S.I., le norme per la costituzione dei circoli giovanili e dell'infanzia socialista*, Roma, Cooperativa tipografica italiana, 1920, pp. 27-31).

⁵³ «L'Avanguardia» de hecho comenzó a publicar algunas sugerencias de lectura práctica, como las incluidas en el número del 11 de julio de 1915, relativas a las colecciones de novelas *Piccole voci* de Italo Toscani – una colección de diez novelas educativas ilustradas –, y del mismo autor *Pei più piccoli* – una colección de cuatro novelas – y los folletos de propaganda infantil *Lasciate che i fanciulli vengano a noi, Guardando la vita o I fanciulli e la guerra* («L'Avanguardia», vol. IX, 11 de julio de 1915, p. 2).

⁵⁴ *Per l'infanzia socialista*, «L'Avanguardia», vol. IX, 11 de julio de 1915, p. 3.

⁵⁵ G. Bausardo, *Allarghiamo le file*, «L'Avanguardia», vol. IX, 30 de mayo de 1915, p. 3.

⁵⁶ *Per l'infanzia socialista*, «L'Avanguardia», vol. IX, 13 de junio de 1915, p. 2.

⁵⁷ «L'Avanguardia», vol. IX, 22 de agosto de 1915, p. 2.

de hecho, se imprimieron dos textos de Luigi Spotti y Nicola Modugno, muy contrastados entre sí, relativos precisamente a la publicación de una revista para niños. Este último, en su carta a la redacción, hostil al proyecto editorial anunciado por Toscani, explicaba las razones de su oposición y hacía una contrapropuesta:

1) Creo que «L'Avanguardia» es muy aceptable incluso para los más pequeños; 2) la publicación de la nueva revista no sería más que un gran derroche de energía financiera sin ningún resultado. [...] Ahora bien, si publicáramos «L'Avanguardia» en un formato más grande y con seis páginas, como en el último número, ampliando la columna para los lectores más pequeños, o más bien, si es posible darles toda la última página, no malgastaríamos el dinero en este momento, que es muy escaso en todas partes⁵⁸.

Modugno, concluyendo, invitó a los compañeros del Comité Central de la FJSI en Roma a meditar bien antes de emprender la iniciativa. La dirección respondió rápidamente a las críticas de Modugno con un breve comunicado, que decía:

Al camarada Modugno [nos gustaría señalar] que muy a menudo la página de propaganda infantil y femenina se queda... en las intenciones del editor. Ahora la revista en gestación debería ser un modesto complemento ilustrado y así subsanar las deficiencias de nuestro periódico. A lo que no podría restarle energía y recursos dado el ámbito absolutamente diferente en el que debería trabajar. Y para nosotros, dado el desarrollo de la infancia socialista, es necesario proporcionar a estos pequeños reclutas vínculos de lectura especiales y asiduos⁵⁹.

Posteriormente, a raíz de la polémica suscitada por el asunto del 29 de agosto de 1915, se inició un animado debate en «L'Avanguardia» sobre la apertura de clubes infantiles y la publicación de una revista dedicada a sus miembros: por un lado, estaban los que consideraban que dichos clubes eran una molestia inútil y estaban en contra de la publicación de una revista especial para niños⁶⁰; por otro lado, estaban los que estaban a favor⁶¹.

El proyecto de la nueva publicación periódica socialista no despegó inmediatamente, quizá también por la reciente entrada de Italia en la guerra y la ola de propaganda nacional-patriótica que inevitablemente afectó a las revistas infantiles, que se utilizaron sistemáticamente para promover una constante movilización patriótica en apoyo del esfuerzo bélico nacional⁶².

⁵⁸ N. Modugno, *Contro l'uscita del nuovo giornale per i più piccoli*, «L'Avanguardia», vol. IX, 29 de agosto de 1915, p. 2.

⁵⁹ *Raccoglimenti e propositi*, «L'Avanguardia», vol. IX, 29 de agosto de 1915, p. 1.

⁶⁰ R. Florio, *Per intenderci*, «L'Avanguardia», vol. IX, 19 de septiembre de 1915, p. 2.

⁶¹ T. Bonaretti, *Consensi*, «L'Avanguardia», vol. IX, 19 de septiembre de 1915, p. 2; A. Risoni, *Adesioni e proposte*, «L'Avanguardia», vol. IX, 24 de octubre de 1915, p. 2.

⁶² Sobre estos temas, véase: J. Meda, *Il Corriere va alla guerra. L'immaginario del «Corriere dei Piccoli» e le guerre del Novecento (1912-1943)*, «Storia e documenti», n. 6, 2001, pp. 97-114; F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il «Corriere dei Piccoli» e il primo conflitto mondiale (1915-*

Toscani volvió a la carga en 1919, relanzando su proyecto editorial en una carta al consejo de administración de la editorial «Avanti!»⁶³, en el que hizo una premisa importante:

Las razones que me llevan a proponer la reanudación de mi revista infantil «Il Germoglio» son varias, pero todas tan sencillas y tan evidentes que no me parece necesario exponerlas extensamente a ustedes, que ciertamente comparten conmigo el ansioso deseo de hacer que el tremendo sacrificio de la inmensa y reciente guerra no sea inútil y de contribuir con todas nuestras fuerzas y energías al pronto advenimiento de una humanidad más justa y buena en el mundo. Una humanidad, por tanto, que desgraciadamente no puede estar formada por nuestra generación. Porque todos somos jóvenes o adultos, encorvados a estas alturas bajo el peso y bajo la pesadilla de la tragedia de ferocidad y desgarró de la que somos responsables y de la que sufrimos las consecuencias directas. [...] Y para que en las huellas de nuestros pasos surja una corriente de aire fresco y puro sin obstáculos y posiblemente sin remordimientos [...] Y para que de la gran experiencia del mal que hemos vivido nazca y florezca una clara sabiduría del bien para los que vivirán [...] es necesario arraigar en las conciencias del mañana toda la aversión a la violencia bestial y todo el deseo iluminado y sereno del bien que no hemos podido hacer. [...] «Il Germoglio», por tanto, como símbolo y como deseo. Y también como promesa editorial: porque creo que no es difícil ganar en competencia a las otras revistas que repiten la canción de la exaltación guerrera con un ritmo viejo y cansino, o injertan con un dudoso sentido del arte y del éxito gustos exóticos en el alma de nuestros hijos⁶⁴.

Una vez motivada la necesidad de un profundo compromiso del socialismo en el ámbito de la prensa infantil, Toscani pasó a describir con detalle las características del periódico:

En primer lugar, es un periódico semanal y no una revista. Porque los intentos anteriores de este último tipo, como la «Primavera» de Podrecca e «Il Giornalino» di Vamba, demuestran no sólo el mayor coste sino también la menor fortuna. En efecto, la revista, que presupone una periodicidad menos frecuente, no se presta a la espera impaciente del pequeño público que necesita ver el regreso regular de su *strenna* al cabo de unos días, por no hablar de que un largo intervalo cansa la paciencia de los pequeños lectores y permite distraer su atención. Esto no es sólo un error pedagógico, sino también un error editorial. Por lo tanto, no es una revista sino un pequeño periódico: con una periodicidad semanal. [...] También sería muy conveniente tener al menos la primera página ilustrada en color, o en el peor de los casos desplazada con una adecuada alternancia de tintas de color. Sobre el texto se puede adivinar

1918), Florencia, Nerbini, 2011.

⁶³ Sobre la histórica casa editorial socialista, véase: C. Barontini, *La Società editrice «Avanti!»*. *Profilo storico e catalogo di una casa editrice socialista (1911-1926)*, «Almanacco», vol. XXII, diciembre de 2004, pp. 11-123.

⁶⁴ Archivo de la Fundación de Estudios Históricos «F. Turati» en Florencia, fondo «Movimento operaio e socialista in Italia», serie «Carte private di esponenti socialisti», carpeta 4, fascículo «Carte 'Italo Toscani'», carta 37 (de ahora en adelante: AFT, MOSI, CES, c. 4, fasc. «Carte 'Italo Toscani'», c.).

el programa de mis intentos anteriores. Una visión serena de la vida con una oportuna fusión de los más altos ideales y las más sencillas y mejores prácticas: no prejuicios dogmáticos de partidismo, sino ni siquiera un tonto e insípido nulismo oportunista: no alteraciones sofisticas, sino ni siquiera una peligrosa ingenuidad: en definitiva, el esfuerzo tenaz e ilustrado por suscitar en los niños la visión normal y la clara voluntad de la humanidad que deseamos. Por lo tanto, se ha dado el debido lugar a las cualidades, energías y simpatías más propias de los niños: me refiero a lo fantástico y lo maravilloso, pero sustraído del ámbito de los cuentos de hadas y aplicado a todos los fenómenos de la naturaleza y a las acciones de los hombres. Pero, al mismo tiempo, existe la oportuna exposición de las grandes verdades, incluso las dolorosas, de la vida y de la historia a través de las biografías de los hombres que más han amado la infancia y que pueden servirle de ejemplo. Y, sobre todo, ninguna devaluación de la personalidad artística y moral de la infancia, sino, por el contrario, una adecuada colaboración con ella. Tanto es así que los pequeños se sienten elevados sin halagos y sin pretensiones a la dignidad de los hombres en miniatura y en potencia. También para conseguir reflexivamente que los adultos que se complazcan en seguirnos encuentren en cambio la sugerencia y el estímulo para volver un poco hacia la divina ingenuidad de la infancia de la que nació su dolorosa y esforzada experiencia de hombres serios⁶⁵.

El proyecto fue aprobado e Italo Toscani comenzó a trabajar en su nueva revista. En septiembre de 1919, la editorial «Avanti!» envió una carta circular a todas las secciones locales de la FJSI, anunciando la publicación de «Il Germoglio: giornale dei fanciulli»:

La expectativa tan intensamente alimentada de un pequeño periódico que hablara a nuestros hijos con la frescura, sinceridad y seriedad que deseamos está a punto de hacerse realidad. De hecho, es inminente la publicación, por parte de nuestra editorial, de una revista semanal de ocho grandes páginas, ricamente ilustrada, editada con criterios artísticos y modernos por compañeros enamorados de la empresa y profundamente convencidos de la necesidad de mejorar a los hombres y a la sociedad del mañana en los niños de hoy. Por eso, frente a las malas artes, en las que la cultura y la pedagogía burguesas intentan por todos los medios arraigar los prejuicios, las ilusiones y las mentiras en las almas ingenuas de los niños, es evidente el deber de todas las conciencias libres y los corazones ilustrados de apoyarnos y ayudarnos⁶⁶.

La circular produjo muchas expectativas dentro del movimiento juvenil. En una larga y apasionada carta al director de «L'Avanguardia», fechada el 30 de septiembre de 1919, el joven militante socialista florentino Foscolo Lombardi, haciendo gala de la experiencia adquirida en años anteriores en las redacciones de publicaciones periódicas infantiles no especificadas, ofrecía su colaboración y hacía algunas consideraciones generales:

Y hablemos, empezando por el título: «Il Germoglio» es un título muy apropiado, que ha encontrado mi pleno consentimiento. En cambio, el subtítulo «revista quincenal ilustrada para niños socialistas» no me gusta. Por lo tanto, el periódico es para la infancia socialista. Y para los niños que no son socialistas, pero que (como resultado de la lectura de la revista,

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ «L'Avanguardia», vol. XIII, n. 605, 28 de septiembre de 1919, p. 4.

por ejemplo) podrían llegar a serlo, ¿qué se puede hacer? Ustedes saben mejor que yo cuánta gente hay que abomina del socialismo sin saber lo que significa, y luego, cuando se les trae a colación, acaban diciendo: «Pero yo no sabía que era así». A algunos niños a los que tuve que decirles: «Soy socialista», vi que sus ojos se abrieron de par en par como si se les hubiera aparecido un bandido de cuento de hadas. Poned un periódico con ese subtítulo en los quioscos y obtendréis el resultado de que sólo lo comprenden los niños socialistas, es decir, los que menos lo necesitan, mientras que fracasará en la labor de propaganda, de infiltración, de proselitismo, en los niños, tal vez burgueses, que no pueden recibir una educación socialista en el medio en que viven. Y así tus *sinite párvulos* permanecerán *vox clamantis in deserto*. Hacer un periódico que, al menos aparentemente, pueda ser comprado por todo el mundo, sin despertar inmediatamente, en el público no socialista, preconceptos hostiles. El periódico, en una palabra, al menos en apariencia externa, no debe diferir mucho de los hermanos. En cambio, cuando haya que anotar la demarcación, será en la información del propio periódico. Pero incluso en esto debemos tener cuidado. El periódico no debe hablar de política (y esto, al menos por lo que se encuentra en «L'Avanguardia», está en la mente de todos), de principios, de proletariado, de materialismo histórico, de organización... Debe ser una educación del corazón y no del cerebro. El niño ha desarrollado la imaginación y no la razón: hay que saber hablarle a la imaginación. (Cuidado, no pretendo dar al periódico un carácter de cuento de hadas, sino todo lo contrario: y será bueno recordar a los niños de vez en cuando la realidad de la vida, con noticias que en todo caso pueden despertar su interés). Repito: la educación esencial del corazón y del sentimiento: la bondad de la mente, por otra parte, es la base de la sociedad futura: si todos los hombres fueran buenos, habría socialismo. La otra, la educación del cerebro, vendrá después, cuando el niño pase a la adolescencia y entre en la vida, y será el fruto de la educación previa del alma⁶⁷.

Lombardi proseguía después proporcionando algunos consejos prácticos:

No sé cuál es vuestra intención con respecto al formato que se le dará al periódico. Os aconsejo que hagáis el papel con páginas de pequeño formato, para que se pueda encuadernar fácilmente. Sería un bonito periódico si se pudiera utilizar una hoja de papel del tamaño de «L'Avanguardia», para ser doblada en dieciseisavos. [...] La primera página debería estar ocupada no sólo por el encabezamiento, eventualmente adornado con un friso alegórico, sino también por una sola ilustración que también podría ser de actualidad. El periódico debe ser generalmente rico en ilustraciones, aunque no estén coloreadas. [...] Tratar de amasar a los lectores, de formar una Asociación grande e infantil, de la que el periódico sea el portavoz; y esto puede lograrse principalmente dando mucho desarrollo al Pequeño Correo y publicando cartas de los lectores, dirigidas a otros lectores; el periódico debe, en definitiva, vivir de la vida de sus lectores, interesarse por ellos, acoger sus pequeñas confesiones, dar consejos, hacer que los lectores de cada ciudad se conozcan, si no personalmente, al menos por medio de cartas. De este modo, se lograría uno de los objetivos de la propaganda socialista en la infancia, es decir, establecer lazos de afecto entre cientos de niños de diferentes castas y posiciones⁶⁸.

Cabe destacar tres pasajes de la carta de Foscolo Lombardi, que – leída en retrospectiva – sorprende por su profunda lucidez. La primera es la referencia a la necesidad de dirigirse a un público más amplio que el de la «infancia

⁶⁷ AFT, MOSI, CES, c. 4, fasc. «Carte 'Italo Toscani'», c. 31.

⁶⁸ *Ibid.*

socialista», que ya hicimos nuestra cuando intentamos establecer quiénes eran los verdaderos lectores de las publicaciones periódicas socialistas para niños, en el párrafo dedicado al número único florentino «I Maggio dei Fanciulli». La segunda es la invitación a no hacer referencia explícita a cuestiones ideológicas aburridas y contraproducentes, ya que la educación de los niños es «la educación del corazón y no del cerebro», y al mismo tiempo estimular la imaginación de sus lectores, sin caer en los cuentos de hadas⁶⁹. La última es la invitación a crear una verdadera comunidad de lectores, detrás de la cual – una vez más – es reconocible la profunda sugestión ejercida por una experiencia editorial ya conocida por Toscani (como demostró, haciendo referencia explícita a ella en la citada carta de 1919 al Consejo de Administración de la editorial «Avanti!»), que es «Il Giornalino della Domenica» de Vamba. La carta de Foscolo Lombardi, en esencia, es capaz de resumir por sí sola lo que fueron los fundamentos mismos de una renovación de la prensa periódica socialista para niños, destinada a dejar atrás el modelo anacrónico de la revista educativa decimonónica para convertirse en un eficaz instrumento de propaganda moral e ideal. Este proceso de renovación comenzó con «Il Germoglio», aunque no se completó con él.

El primer número de «Il Germoglio»⁷⁰ se publicó el 28 de diciembre de 1919. Dirigida por Italo Toscani, con Alfredo Donnini como redactor jefe, la revista contaba entre sus colaboradores con Ezio Bartalini, Bruno Grampa, Angelo Salviati, Rina Michelini, Bruna Battaglini, Letizia Seth, Francesco Bonelli, Carlo Mogani y C. A. Beltrami; los ilustradores eran Ugo Ortona y Luigi Melandri. En el editorial dirigido a los lectores se presentaba brevemente lo siguiente:

Queremos ser amigos y hermanos, así que tomamos las pequeñas manos entre las nuestras, y reconstruimos un poco el camino, sintiendo las vibraciones de las buenas fuerzas humanas que nos hacen olvidar los horrores y la tristeza de hoy en un gran sople de esperanza y un gran impulso de bondad⁷¹.

Si – como ya hemos señalado – las anteriores publicaciones periódicas socialistas para niños perseguían fines sustancialmente educativos y estaban todavía demasiado sometidas a la ética burguesa y a la concepción social conservadora ya estigmatizada por Leda Rafanelli en 1907, de acuerdo con la

⁶⁹ Es interesante observar cómo más tarde, con el advenimiento de la sociedad de masas, la política progresista recuperó su estructura narrativa del cuento clásico como parte de sus campañas de propaganda para llegar a un público lo más amplio posible a través de un lenguaje sencillo y persuasivo, como se reconstruye en: S. Pivato, *Favole e politica. Pinocchio, Cappuccetto Rosso e la guerra fredda*, Bolonia, il Mulino, 2015.

⁷⁰ Una breve descripción de esta revista – definida como «revista de orientación socialista impregnada de espíritu *deamicisiano*» fue publicada en: *Bibliografia del socialismo e del movimento operaio italiano* (1983-1990), cit., Vol. I, p. 362; también se menciona brevemente en: M. Ridolfi, *L'industria della propaganda e il partito: stampa e editoria nel socialismo italiano prefascista*, «Studi Storici», vol. XXXIII, n. 1, enero-marzo de 1992, pp. 33-80.

⁷¹ *Presentandoci*, «Il Germoglio», vol. I, n. 1, 20-28 de diciembre de 1919, p. 1.

línea política minimalista del reformismo turatiano, los mensajes transmitidos por «Il Germoglio» superaron el mero ámbito ético y adquirieron un carácter más propiamente político, funcional a la generación en los lectores de una sólida conciencia de clase, de acuerdo con la línea política antagónica de la fracción maximalista liderada por Giacinto Menotti Serrati tras el final de la Primera Guerra Mundial.

De hecho, las referencias a los horrores sin precedentes de la «matanza inútil» que acababa de terminar y los llamamientos a la piedad y a la paz se convirtieron en uno de los temas principales de la revista socialista, como ya había declarado Toscani en su carta de intenciones enviada al consejo de administración de la editorial «Avanti!». Así, el propio Toscani, en el relato *La neve rossa* [La nieve roja], narró el regreso de un veterano a su cabaña de montaña, cerca de la cual encontró a un soldado enterrado en la nieve y enterró sus pobres restos⁷², mientras que Alberto Albertoni, en el relato *In guerra* [En guerra], relató la historia de dos enemigos que, agotados – tras innumerables ataques con bayonetas – se abrazaron y prometieron no volver a luchar⁷³.

La ilustración a toda página publicada en la portada del número del 20 de enero de 1920, titulada *I bimbi che piangono* [Los niños que lloran]⁷⁴, introducía otro tema muy buscado por la revista socialista: el de la ayuda a los huérfanos de guerra austriacos. En ese mismo número se lanzó una campaña de recaudación de fondos a favor del Comité Nacional de Ayuda a los Niños Austriacos⁷⁵, promovido en otoño de 1919 por la Liga de Municipios Socialistas, la Confederación General del Trabajo y la Liga Nacional de Cooperativas. Las administraciones municipales de Milán y Bolonia – ambas socialistas – se mostraron especialmente activas en el apoyo al Comité, que entre 1919 y 1920 promovió numerosas iniciativas para ayudar materialmente y acoger a los huérfanos vieneses debilitados por el hambre y las enfermedades⁷⁶. A esta noble causa se dedicó también el cuento *Il nemico* [El enemigo]⁷⁷, de la maestra y escritora infantil Elena Gentilli Bacciga, que narra la historia de una joven viuda que – tras perder a su marido en la guerra y quedarse sola con su único hijo – decide adoptar a un pequeño niño austriaco, cuyo padre también había muerto en el frente⁷⁸.

«Il Germoglio», en definitiva, estaba impregnado de sentimientos antimilitaristas y pacifistas, reivindicados con orgullo como su rasgo distintivo, en una tendencia contraria dentro de un sector como el de la prensa periódica

⁷² «Il Germoglio», vol. I, n. 1, 20-28 de diciembre de 1919, pp. 2-4.

⁷³ «Il Germoglio», vol. II, n. 14, 4 de abril de 1920, pp. 2-3.

⁷⁴ «Il Germoglio», vol. II, n. 3, 11-20 de enero de 1920, p. 1.

⁷⁵ «Il Germoglio», vol. II, n. 3, 11-20 de enero de 1920, p. 5.

⁷⁶ Sobre esta iniciativa, cfr. A. Campanozzi, L. D'Aragona, A. Vergnanini, *Comitato socialista pro-bambini austriaci*, «L'Avanguardia», vol. XIII, n. 616, 28 de diciembre de 1919, p. 3.

⁷⁷ «Il Germoglio», vol. II, n. 23, 6 de junio de 1920, pp. 3-4.

⁷⁸ «Il Germoglio», vol. II, n. 23, 6 de junio de 1920, pp. 3-4.

infantil que durante la guerra había dado sobradas muestras de su dedicación a la causa patriótica, distinguiéndose en la labor de la «nacionalización de la infancia». En este sentido, un llamamiento a los lectores publicado en el número de mayo de 1920 señalaba:

Habéis visto, por ejemplo, las hermosas imágenes de los periódicos ilustrados en las que aparecen enemigos huyendo e italianos ganando con una hermosa bandera de colores en las manos, o con el sable desenvainado, todos vestidos con brillantes uniformes, sin un gemido ni un sollozo: quizás con una hermosa trompeta de plata en la boca. [...] La guerra es lo más atroz, lo más monstruoso, lo más horroroso, porque convierte a los hombres en bestias y porque destruye lo más bello y lo más elevado de la vida humana: porque sofoca la vida misma. Y es por ello que a pesar de las canciones y los encantos de los que quisieran poner una máscara sobre su atroz rostro os decimos: «Recordad la guerra, niños... por lo que realmente es. Y por todo lo que ha hecho sufrir al mundo...»⁷⁹.

Además de su tono abiertamente antimilitarista, la revista de Italo Toscani también se distinguía por el espacio que concedía a las cuestiones sociales y, en algunos casos, incluso a las noticias de carácter político. El autor anónimo del artículo *Il lavoro* [El trabajo], por ejemplo, recordaba a sus lectores que el trabajo era una dura necesidad, fuente de sustento, pero también de dignidad para el ser humano, siempre que cesaran las desigualdades excesivamente flagrantes entre los hombres y se dejara de destruir lo que había que reconstruir con las guerras⁸⁰. En el relato autobiográfico *Come divenni socialista* [Cómo me hice socialista], en cambio, el protagonista afirmaba que su madre siempre había calificado a los militantes socialistas de malos y sanguinarios, pero que – tras conocer en persona a algunos de ellos que habían recogido a un mendigo en la calle y convocado una colecta entre sus compañeros para ayudarle – él también se había hecho socialista⁸¹.

Es interesante observar que también aquí, como en otros lugares, se hace referencia a las reivindicaciones sociales del movimiento obrero sin señalar, sin embargo, su carácter político, que más bien pasa a un segundo plano: se muestra a los jóvenes lectores el camino del socialismo, no presentándoles doctrinas políticas difíciles de entender, sino demostrando «en los hechos» su propia superioridad ética, de acuerdo con la necesidad indicada por Foscolo Lombardi en su carta de una «educación del corazón y no del cerebro». Superioridad ética, la socialista, que no descendía – como en el caso de los católicos practicantes, a menudo juzgados como hipócritas – de una profesión abstracta de probidad moral, más convencional que otra cosa, sino de la práctica concreta de los principios éticos que están en la base de su fe política. Explícito, en este sentido, es el mensaje que transmite el cuento *Il Vangelo* [El Evangelio], que cuenta cómo una madre recomendó a su hijo que siguiera los mandamientos del

⁷⁹ «Il Germoglio», vol. II, n. 21, 23 de mayo de 1920, p. 1.

⁸⁰ «Il Germoglio», vol. II, n. 9, 23-29 de febrero de 1920, p. 1.

⁸¹ «Il Germoglio», vol. II, n. 18, 2 de mayo de 1920, p. 3.

Evangelio, es decir, que mostrara misericordia y ayudara a los necesitados, pero luego, el día que dio cobijo en su casa a un mendigo hambriento y mal vestido, le regañó y le mandó a la cama sin cenar⁸². Esto atestigua el hecho de que la «batalla moral» librada por los partidos progresistas en la posguerra con el fin de formar un consenso también en las páginas de las revistas infantiles, como se demostrará en contribuciones posteriores, tuvo orígenes mucho más antiguos.

Si, incluso en el caso de «Il Germoglio», las referencias a temas sociales seguían ciñéndose a los principios que habían inspirado la prensa periódica socialista para niños desde el principio, las de las noticias políticas – por muy esporádicas que fueran – rompían un tabú, que era el de no involucrar en «peleas de partido» a los jóvenes lectores. Ciertamente, no era posible seguir considerándolos como lirios inmaculados «ignorantes de las cosas del mundo», después de que una sangrienta guerra golpeará duramente a sus familias y la represión fascista comenzara a caer sobre sus padres con una violencia sin precedentes. Así, la redacción recurrió a ellos para informar sobre los infructuosos intentos contrarrevolucionarios de las brigadas internacionales que operaban en Rusia contra el Ejército Rojo bolchevique⁸³ o para revelar cómo en Milán se había creado un grupo de «vándalos» – que era fácil identificar con las escuadras del Ejército Rojo – para luchar contra los fascistas – que era fácil identificar con las escuadras de acción fascista – había puesto fuera de servicio las máquinas utilizadas para imprimir «el periódico de los humildes, el hermano mayor de su ‘Germoglio’»⁸⁴.

Otra característica de la revista publicada por la sociedad editorial «Avanti!» que nos gustaría destacar es el cuidado que se presta al aspecto gráfico y estético. Aunque recorriendo la revista seguimos observando el claro predominio de los textos – cuentos, novelas y columnas – sobre las ilustraciones, estas últimas no tienen nada que ver con las refinadas litografías publicadas en los números sueltos de principios del siglo XX o en «Figli del Popolo», sino que son la evolución de las publicadas unos años antes en «Primavera» tras las profundas innovaciones introducidas en el resto de las publicaciones periódicas italianas para niños por «Corriere dei Piccoli».

En este sentido, son elocuentes la «fiaba a quadretti» de los colegiales Nicolino y Nicoletta, el folletín ilustrado *Tizzoncino* y la pequeña historia en verso *Frugolo y Giggina* de Armando Luciani, así como la «fiaba a quadretti» *La madre patria* de Giuseppe Scalarini⁸⁵, que contaba la historia de Patria, que tenía dos hijos pequeños: uno era rico, dedicado al juego, bien vestido y bien alimentado, mientras que el otro era pobre, dedicado al trabajo, desnutrido,

⁸² «Il Germoglio», vol. II, n. 6, 10-18 de febrero de 1920, p. 4.

⁸³ *I cosacchi*, «Il Germoglio», vol. II, n. 4, 21-29 de enero de 1920, p. 6.

⁸⁴ *Vandalismo*, «Il Germoglio», vol. II, n. 31, 31 de julio de 1920, p. 2.

⁸⁵ En relación a este ilustrador, tradicionalmente olvidado, se recomienda la lectura del siguiente trabajo, publicado recientemente: *Il confinato. Diario illustrato di Giuseppe Scalarini*, Milán, Fondazione Anna Kuliscioff, 2021.

harapiento y desnudo; pero – como se lee al pie de la viñeta final – «un hombre llamado Lenin vendrá de Rusia, y entonces los dos hermanos serán iguales»⁸⁶. La revista publicó también las aventuras del gato Bianchino y del perro Neretto (firmadas por P. Nava), que constituyeron un verdadero ciclo ilustrativo, sin duda inspirado en las ya conocidas de su rival burgués: de hecho, las aventuras tenían todas sustancialmente el mismo argumento, como en la mejor tradición del «Corriere dei Piccoli». Al principio Bianchino y Neretto se peleaban siempre, acabando regularmente a golpes con su amo – Sor Tonio –, pero pronto se dieron cuenta de que era mejor que unieran sus fuerzas para conseguir lo que querían y así lo hicieron, obteniendo algunos resultados, aunque el perro – menos astuto que el gato – siguiera provocando la ira de su amo. Sería dentro de este ciclo ilustrativo donde aparecerían las primeras tiras cómicas publicadas en una publicación periódica socialista para niños: el clásico globo, de hecho, salió por primera vez de la boca de Bianchino en el número del 14 de marzo de 1920 para dirigir a Neretto la habitual invitación a la paz⁸⁷. Al innovador ciclo ilustrativo de Bianchino y Neretto se unirían pronto los dedicados a las aventuras del negro Alì Babì, ambientados en la selva tropical, y a Sor Caccoletta, un torpe y desafortunado deportista, ilustrados por Giuseppe Scalarini y escritos por Armando Luciani.

Sin embargo, y a pesar del compromiso con la difusión de los valores éticos y los principios ideales del socialismo y de su carácter en cierto modo innovador, por razones no especificadas, en julio de 1920 la editorial «Avanti!» decidió suspender «Il Germoglio». El anuncio de la suspensión, que en realidad habría coincidido con su cierre, se confió a un lacónico párrafo:

El consejo de administración de la editorial «Avanti!», en su reunión del 31 de julio en Milán, decidió suspender el «Germoglio». [...] Por supuesto, la suspensión no significa el abandono de la idea⁸⁸.

El artículo fue seguido por la triste despedida del editor, que esperaba hacerlo mejor la próxima vez, teniendo una revista aún mejor, y añadió:

Confieso que me parece una pena que nos veamos obligados a suspender una obra que considero más que útil, necesaria para difundir entre los niños las buenas y sanas semillas de una serena y fuerte solidaridad humana. Se ha hecho tanto mal en el mundo que un poco de bien ilustrado no vendría mal. Pero probablemente el proletariado aún no ha entendido que hay que pensar en los pequeños tanto como en los grandes: y quizás más y mejor aún⁸⁹.

Sólo un año más tarde, la editorial «Avanti!» publicaría el primer número de su nueva revista semanal para niños: «Cuore: giornale illustrato per i

⁸⁶ «Il Germoglio», vol. II, n. 33, 15 de agosto de 1920, p. 4.

⁸⁷ «Il Germoglio», vol. II, n. 11, 14 de marzo de 1920, p. 8.

⁸⁸ «Il Germoglio», vol. II, n. 33, 15 de agosto de 1920, p. 5.

⁸⁹ I. Toscani, *Commiato*, «Il Germoglio», vol. II, n. 33, 15 de agosto de 1920, p. 5.

Ragazzi» [Corazón: revista ilustrada para niños]⁹⁰, que sería dirigida primero por Giuseppe Invernizzi (octubre de 1921-abril de 1923) y luego por Giovanni Zibordi (abril-diciembre de 1923), y que constituiría la prueba más madura de la prensa periódica socialista para niños, tanto a nivel gráfico como político. Era una parte orgánica del proyecto más general de propaganda política ilustrada del diario socialista «Avanti!», que se inspiraba expresamente en el lanzado por el órgano impreso de la burguesía italiana, el «Corriere della Sera», con sus suplementos ilustrados dedicados al pueblo – «Domenica del Corriere» – y a los niños – «Corriere dei Piccoli» –. Los tiempos, sin embargo, estaban cambiando trágicamente. El advenimiento del fascismo y la intensificación del conflicto político llevaron a un rápido fracaso incluso este nuevo experimento editorial, que cerró sus puertas el 22 de diciembre de 1923.

⁹⁰ Sobre este periódico, en particular, véase: G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi: da Cuore a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972, pp. 77-81.

Métodos de ensino para a inovação pedagógica nas décadas de 1930 a 1950. O que a «Revista de Educação» de São Paulo divulga?

Regina Cândida Ellero Gualtieri
Department of Education
Federal University of San Paul (Brazil)
regina.gualtieri@unifesp.br

Teaching methods for pedagogical innovation in the 1930s to 1950s. What does «Revista de Educação» of São Paulo disclose?

ABSTRACT: This article analyzes texts referring to teaching methods, published from the 1930s to the 1950s, in «Revista de Educação», a periodical linked to the public administration of education in the state of São Paulo. Such texts, written by teachers, school principals and educational technicians, deal with the teaching of school subjects, presumably following methodological innovations, many of which are advertised as “escolanovistas”. The analysis focuses on some texts referring to literacy and calculus. In these three decades, a period that covers the life of this journal, the reach of innovations, their success or failure to achieve the intended, are differently estimated by the authors, but their perspectives are related to the functions they occupy in the structure of the educational system, with the place of speech and with interests arising therefrom.

EET/TEE KEYWORDS: Educational journal; School success and failure; Teaching methods; Brazil; XX Century.

Introdução

A imprensa pedagógica tem sido considerada importante fonte de pesquisa por historiadores da educação pela potencialidade revelada para estudos de processos educativos como evidenciam, por exemplo, os estudos de A. Nóvoa¹

¹ A. Nóvoa, *A imprensa de Educação e Ensino: Conceção e Organização do Repertório Português*, in D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em Revista. A imprensa Periódica e a História da Educação*, São Paulo, Escrituras, 2002, pp. 11-31.

e P. Caspard & P. Caspard². Um dos aspectos que Nóvoa destaca como de grande significado é o fato de a imprensa ser «o lugar de uma afirmação em grupo» dado que um periódico sempre envolve debates, discussões, polêmicas e conflitos; é um «espaço de afirmação de correntes de ação e de pensamento educacional»³. Caspard & Caspard, por sua vez, sublinham o papel da imprensa pedagógica na formação contínua dos professores, ou «a formação contínua de professores destinados a ensinar 30 ou 40 anos depois de sua passagem pelo ‘molde’ (ou supõe-se isto) das escolas normais»⁴.

No Brasil, Marta M. C. de Carvalho, com perspectiva convergente, ressalta a importância dos impressos, a partir do final do século XIX e nas primeiras quatro décadas do século XX, para a compreensão dos modelos de formação docente que circularam no período para a pretendida renovação educacional⁵.

Esses aspectos apontados foram especialmente considerados para selecionar a «Revista de Educação», também intitulada «Educação», dependendo do ano de impressão, como fonte da pesquisa que embasa este artigo, além do fato de a historiografia assinalar que essa publicação, para a época, «se configura como uma das publicações mais duradouras e significativas no âmbito da imprensa periódica educacional do país»⁶.

1. Uma revista oficial

A «Revista de Educação» é uma publicação oficial de um órgão da administração pública do Estado de São Paulo, entre 1927 e 1961, com interrupções em sua produção, entre 1948 e 1950 e entre 1953 e 1960 sob a justificativa de dificuldades financeiras.

Houve mudanças no nome da publicação que alternou, principalmente entre «Educação» e «Revista de Educação» e, por um curto período, também foi denominada «Escola Nova». Essas mudanças coincidem com substituições ocorridas nos ocupantes da direção do órgão público que a editava e, certamente,

² P. Caspard, P. Caspard, *Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)*, in Catani, Bastos (edd.), *Educação em Revista. A imprensa Periódica e a História da Educação*, cit., pp. 33-46.

³ Nóvoa, *A imprensa de Educação e Ensino: Concepção e Organização do Repertório Português*, cit., pp. 13 e 14.

⁴ Caspard, Caspard, *Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)*, cit., p. 33.

⁵ M.M.C. de Carvalho, *Modernidade pedagógica e modelos de formação docente*, «São Paulo Perspectiva», vol. 14, n. 1, pp. 111-120, disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013> (último acesso: 01.07.2021).

⁶ M.C.de O. Mello, *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, Tese de Doutorado em Educação, Marília, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências (Orientador: C. Monarcha), 2007, p. 91.

expressam a vontade desses diretores em deixar marcas de sua passagem pela direção. Assim, entre 1930 e 1931, período em que Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) esteve à frente da Diretoria de Ensino, o periódico deixou de chamar «Educação», título com que a série foi iniciada em 1927, para se chamar «Escola Nova». Em meados de 1931 até o final de 1932, sob administração de Sud Mennucci (1892-1948), o título voltou para «Educação», mas a partir de 1933, Fernando de Azevedo (1894-1974), o novo diretor, a renomeou como «Revista de Educação». Em 1944, quando Sud Mennucci estava novamente na direção da Diretoria e até 1947, mais uma vez, passou a se chamar «Educação». Entre 1947 e 1950 não houve publicação, mas quando tornou a ser publicada, em 1951, foi renomeada «Revista de Educação» até ser extinta em 1961⁷.

Não se trata de um único projeto editorial como bem assinala Mello⁸, quando escreve sobre a trajetória do periódico em seus vários rearranjos, entre 1927 e 1943, e evidencia a dificuldade em manter uma proposta editorial dadas as constantes trocas administrativas.

É possível, porém, verificar que, durante todo o período de vida até sua extinção, em 1961, manteve-se atrelada à administração pública do ensino em São Paulo e isso significou algum compromisso em publicar «orientação oficial do ensino»⁹. Era vendida a interessados, em números avulsos ou assinaturas e em 1935 passou a ser distribuída gratuitamente aos «professores públicos do Estado»¹⁰, condição que predominou com o passar dos anos, reforçada por decisão nos anos 1940 de que «todos os institutos oficiais de ensino» passariam a receber um exemplar da revista¹¹. Isso dá a dimensão de sua abrangência, embora, evidentemente, não do real impacto daquilo que tencionava fazer em relação às escolas e aos educadores com quem pretensamente dialogava. Esse aspecto de ser um veículo oficial com tal abrangência interessa para os propósitos deste artigo que visa compreender a natureza dessa interlocução.

A periodicidade variou de mensal a anual, passando, ao longo do tempo, por várias outras possibilidades¹², em função de alegadas crises financeiras associadas à instabilidade institucional. Houve mudanças constantes nos titulares tanto da Secretaria de Educação à qual a Diretoria de Ensino, responsável pelo periódico, era vinculada quanto da própria Diretoria.

As trocas frequentes dos administradores na década de 1930 e parte da de 1940, de certa forma, espelham as mudanças políticas que ocorreram nesses

⁷ Considerando essa alternância de nomes entre «Revista de Educação» e «Educação», neste artigo, ao se referir a ela no período entre 1931 e 1961, será registrado, por facilidade, «Revista» ou «Revista de Educação».

⁸ Mello, *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, cit.

⁹ Expressão utilizada na apresentação em: «Educação», vol. II, n. 3, Mar. 1928, verso da capa.

¹⁰ «Revista de Educação», vol. IX e X, n. 9 e 10, Mar. 1935, verso da contracapa.

¹¹ «Revista de Educação», vol. XXX, Jul.-Dez. 1943, verso da contracapa.

¹² Mensal entre 1927 e 1930; bimestral, entre 1931 e 1932; trimestral, entre 1933 e 1934; quadrimestral em 1951; semestral entre 1935 e 1937, em 1944, 1945 e 1961; anual entre 1938 e 1944; 1946-1947 e 1952.

anos com a ascensão de Getúlio Vargas no âmbito da administração federal do Brasil e as consequentes alterações nos espaços de poder nos Estados, tudo agravado pelos acontecimentos em âmbito internacional, até meados dos anos 1940. Getúlio Vargas assume a chefia do governo provisório no início de novembro de 1930 e, como afirma Carlos Monarcha, a partir de então, «abria-se no Estado de São Paulo um ciclo conflagrado caracterizado por uma sucessão vertiginosa de interventores federais»¹³, seguida de acomodações nos cargos dirigentes dos vários setores da administração estadual, e os da instrução pública não constituíram exceção. Tal situação de interventores federais administrando o estado paulista somente é revertida, de fato, com a redemocratização do país e, no início de 1947, quando assume um governador eleito¹⁴. No Quadro 1, em que há o registro dos administradores no período entre 1931 e 1961, é possível constatar as frequentes descontinuidades com situações em que em apenas um ano há três dirigentes que se sucedem na Diretoria de Ensino.

Quadro 1. Administradores da Secretaria e do Departamento de Educação nos anos de publicação da Revista de ensino no período 1931-1961

Quadro dos Administradores 1931-1961		
Ano	Secretário da Educação (Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública de março de 1931 até junho de 1947; Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de 1947 a 1961)	Diretor Geral do Ensino (1931, 1932 e parte de 1934) Diretor do Departamento de Educação (1933 e 1938 a 1961) Diretor do Ensino (parte de 1934 a 1937)
1931	Antonio de Almeida Prado; Floriano de Vasconcelos Linhares; Francisco de Sales Gomes Júnior	Sud Mennucci
1932	Francisco de Sales Gomes Júnior; José Rodrigues Alves Sobrinho; Augusto de Meireles Reis Filho	Sud Mennucci; João Toledo; Fernando de Azevedo
1933	Augusto de Meireles Reis Filho; Waldomiro Silveira; Christiano Altenfelder Silva	Fernando de Azevedo; Sud Mennucci; Francisco Azzi
1934	Christiano Altenfelder Silva; Augusto Meireles Ramos; Adalberto Bueno Neto; Márcio Pereira Munhoz	Francisco Azzi; Luiz da Motta Mercier
1935	Márcio Pereira Munhoz; Cantídio de Moura Campos	Luiz da Motta Mercier; Almeida Júnior
1936	Cantídio de Moura Campos	Almeida Júnior
1937	Cantídio de Moura Campos; Augusto de Meireles Reis Filho; Francisco de Sales Gomes Júnior	Almeida Júnior

¹³ C. Monarcha, *Lourenço Filho*, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 70

¹⁴ Entre abril de 1935 e dezembro de 1936, assumiu um governador eleito, mas o período, conhecido como período constitucional, durante a era Vargas, foi curto - entre 1935 e 1937.

1938	Francisco de Sales Gomes Júnior; Mariano de Oliveira Wendel; Álvaro de Figueiredo Guião	Joaquim Álvares Cruz
1939	Álvaro de Figueiredo Guião; Humberto Pascale	Dario Dias de Moura
1940	Humberto Pascale; Mario Guimarães de Barros Lins	Alduino Strada; Dario Moura; Antenor Romano Barreto
1941	Mario Guimarães de Barros Lins; Aluizio Lopes de Oliveira; José Rodrigues Alves Sobrinho	Antenor Romano Barreto; Israel Alves dos Santos
1942	José Rodrigues Alves Sobrinho; Teotônio Monteiro de Barros Filho	Israel Alves dos Santos
1943	Teotônio Monteiro de Barros Filho; Aluizio Lopes de Oliveira; Sebastião Nogueira Lima	Israel Alves dos Santos; Sud Mennucci;
1944	Sebastião Nogueira Lima	Sud Mennucci
1945	Sebastião Nogueira Lima; Jorge Americano; Antônio Ferreira de Almeida Júnior	Sud Mennucci; Milton Camargo da Silva Rodrigues
1946	Antônio Ferreira de Almeida Júnior; Plinio Caiado de Castro	Luiz da Mota Mercier; Milton Camargo da Silva Rodrigues
1947	Plinio Caiado de Castro; Francisco Malta Cardoso; Luis Gonzaga Noveli Júnior; Aloísio Lopes de Oliveira; Fernando de Azevedo; Francisco Brasiliense Fusco	Thales Castanho de Andrade
1948 a 1950	Não houve publicação da Revista	
1951	Ary Albuquerque; Juvenal Lino de Matos; Francisco Antonio Cardoso; Juvenal Lino de Matos	Thales Castanho de Andrade
1952	Antonio de Oliveira Costa	Thales Castanho de Andrade
1953 a 1960	Não houve publicação da Revista	
1961	Luciano Vasconcelos de Carvalho	Jair de Moraes Neves

Fonte: Elaboração da autora.

O recorte temporal do presente estudo tem início em 1931 porque o ciclo da «Revista» de 1930-1931, período em que Lourenço Filho comandou a publicação então intitulada «Escola Nova», já foi objeto de análise de Gualtieri¹⁵. Com a saída de Lourenço Filho da diretoria, começam, então, outros ciclos da «Revista» que serão aqui examinados.

Desde os primeiros números, os editores solicitam a «colaboração dos mais adiantados pedagogistas do país»¹⁶, mas essa informação, nem sempre está indicada nos volumes do período em análise, ou indicada dessa forma, dado

¹⁵ R.C.E. Gualtieri, *Liberdade esclarecida: a formação de professores nos anos 1930*, «Revista HISTEDBR On-line», Campinas, SP, v. 13, n. 52, pp. 198-214, 2013, disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640238> (último acesso: 23.06.2021).

¹⁶ «Educação», vol II, n. 3, Mar 1928, verso da capa.

que a apresentação gráfica vai se modificando ao longo dos ciclos. Chama a atenção, por exemplo, que, em plena ditadura Vargas, nos volumes publicados em 1938 e 1939, na orelha da contracapa, pode-se ler que «Esta Revista, mantendo-se acima de divergências doutrinárias, acolhe com imparcialidade a colaboração de todos quantos queiram assim distingui-la». Já no verso da capa dos volumes de 1951 da «Revista de Educação», pós-redemocratização do país, identificada como “Nova Fase”, estão registradas várias orientações, entre as quais a de que o periódico «deseja mobilizar todos os Professores e estudiosos, solicitando-lhes colaborações originais e informes», desde que obedçam às diretrizes estabelecidas pela «Revista». Ainda há o alerta de que «a Revista não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados ou em matéria transcrita». O estudo desses aspectos desse periódico ainda está por ser feito e deve ampliar o entendimento das contribuições desse impresso para o debate educacional do período. No entanto, o que já foi possível compreender é que, ao longo desse tempo, há convergências no modo com que determinados autores dialogam com seu potencial leitor – o professor –, mesmo considerando as várias rupturas administrativas e contextos de produção, aspecto a ser discutido no próximo item deste texto.

Nos vários números, nessas três décadas, entre 1931 e 1961, os autores colaboradores são representados por professores dos vários graus de ensino, diretores e inspetores de escola e técnicos do ensino, isto é, educadores ocupando postos na administração pública educacional. Ao longo do tempo, também contou com autores estrangeiros cujos textos eram traduzidos. Essas características são comuns aos autores de periódicos educacionais entre o século XIX e meados do século XX, como mostram Caspard y Capard¹⁷ e, no caso do Brasil, estudos como os de Catani¹⁸ e Biccass¹⁹ são dois exemplos que confirmam tal caracterização, sobretudo, para as primeiras décadas do século XX.

Sobre esse aspecto, Monarcha ainda chama a atenção para o fato de que, especificamente no estado de São Paulo, o periodismo especializado em educação e ensino, nessas décadas, se beneficiou da existência de um parque gráfico e da presença de professores primários, formados nas escolas normais, que atuaram como «teorizadores de modelos de educação e métodos de ensino e autores de obras didáticas de larga repercussão»²⁰. No caso do periódico em análise, de fato, esses “teorizadores” de modelos e métodos, alguns dos quais autores

¹⁷ Caspard, Caspard. *Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)*, cit.

¹⁸ D.B. Catani, *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*, Bragança Paulista, USF, 2003.

¹⁹ M. de S. Biccass, “Nossos Concursos” e “A Voz da Prática”: a *Revista do Ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais* (1925-1930), «Cadernos de história da educação», Jan.-Dez., n. 4, 2005.

²⁰ C. Monarcha, *Revistas de Educação e Ensino – São Paulo – 1892/1944* (Apoio CNPq e Fapesp), p. 2, disponível em <https://silo.tips/download/revistas-de-educacao-e-ensino-sao-paulo-apoio-cnpq-fapesp> (último acesso: 10.06.2021).

de obras didáticas, são os que partilham suas experiências e convicções nas páginas do periódico como será mostrado mais adiante neste texto.

Na estrutura da «Revista», os textos desses colaboradores aparecem na primeira seção, seguida de seções especializadas que, apesar de sofrerem alterações em sua organização, durante as décadas, de modo geral, destinam-se a informar sobre normas legais, reproduzindo decretos e resoluções expedidas pela Diretoria de Ensino, como também dar publicidade a ações e realizações da administração pública e também divulgar resenhas de livros, eventos educacionais, indicações ou reproduções de textos já publicados em periódicos nacionais e internacionais.

A ambição desse periódico é ampla e inclui oferecer orientações oficiais, auxiliar o trabalho do professor, veicular debates educacionais sem exclusividade para qualquer grau de ensino, embora a interlocução com o curso primário seja a maior até o final dos anos 1950.

Marize Carvalho Vilela²¹, conforme apontado por Marcia Mello, ao estudar os discursos veiculados nos artigos que considera representativos – pela projeção que seus autores têm no cenário educacional da época e ou pela frequência com que esses autores publicam no periódico –, avalia que essa ambição se realizou com ênfases diferentes ao longo do tempo, ora se tornando mais explicitamente a voz oficial, ora promovendo com mais força o debate educacional, ora auxiliando o trabalho pedagógico do professor, circunstância que Vilela interpreta como mudanças de escopo²². Maria do Rosario Longo Mortatti também concorda que se trata de diferentes orientações que acabaram por produzir diferentes revistas, ao longo do tempo, mas reconhece que guardam um traço comum – o de se apresentarem como pertencente à Diretoria de Ensino ou Departamento de Educação²³.

Mudanças nas ênfases e orientações são esperadas, em especial no caso desse periódico, haja vista as descontinuidades administrativas nessas três décadas. No entanto, para os propósitos deste artigo, interessam exatamente o apontado como traço comum e o fato de que a interlocução com professores é mantida ao longo dos anos, seja por meio de textos que atualizam normas e regulamentos referentes à organização e ao funcionamento da escola e da profissão docente em São Paulo, seja por artigos reproduzidos de educadores, já publicados em outras revistas e jornais nacionais ou estrangeiros de interesse para a escola, ou ainda, por meio de textos relacionados a práticas pedagógicas. Ligados a matérias do currículo escolar, os textos sobre práticas abrangem conteúdos e estratégias para ensiná-las, abordagens teóricas, materiais didáticos específicos,

²¹ M. C. Vilela, *Discursos, cursos e recursos: autores da revista Educação (1927-1961)*, Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

²² Mello, *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, cit., p. 29.

²³ M.R. L. Mortatti, *Os sentidos da alfabetização, 1876/1994*, São Paulo, Editora Unesp, 2000, p. 182.

além de problemas associados, muitas vezes, a essas práticas como disciplina do aluno e rendimento escolar. São textos publicados na seção dos colaboradores do periódico e que se destinam, preferencialmente, à escola primária, mas também há os voltados para a escola secundária. Considerando as publicações entre 1931 e 1961, a análise recairá sobre alguns desses textos que tratam de práticas pedagógicas, formas de fazer do professor primário, identificados neste artigo sob o título geral de «métodos de ensino».

Os autores desses textos, ao discutirem inovações pedagógicas, baseadas em suas experiências, leituras e ou em obras didáticas escritas por eles, se dirigem diretamente ao professor. Tal circunstância combinada com o fato de a «Revista» contar com colaboradores, atuando dentro e fora do espaço escolar sustentam o critério de escolha desses textos. Ser ou não autor de livro didático, atuar profissionalmente, dentro ou fora da escola, trazem especificidades na forma de os colaboradores abordarem o professor? Em outras palavras, suas abordagens traduzem a «particularidade» de seus «lugares de fala»?²⁴ De que modo? O que isso pode representar para a época? Em que contribui para compreender os fazeres educacionais?

Pode parecer imprópria a opção por examinar as publicações nesse arco de tempo relativamente amplo e no interior de um periódico cuja administração foi bem acidentada em termos de troca de comando, projeto editorial, viabilidade econômica, organização interna, escopo, características que levaram alguns historiadores da educação, como visto, a considerarem não como uma revista, mas várias. No entanto, «o tempo que passa, separa ou liga»²⁵ e, assim, a amplitude temporal favoreceu a percepção de recorrências no modo como os colaboradores da «Revista» falam com o professor, ao visarem instaurar práticas pedagógicas pensadas como exemplares, no modo, enfim, como realizam a formação contínua.

As recorrências encontradas talvez ainda não possam ser compreendidas como generalizáveis, mas apontam para uma possibilidade interpretativa a ser discutida a seguir.

2. Alcance e limites dos «métodos de ensino», segundo autores no periódico

A «Revista», no período sob análise, publicou um pouco mais de 150 entre os quase 600 textos de colaboradores (tabela 1) que abordam temas identificados, conforme anteriormente justificado, como «métodos de ensino».

²⁴ M. de Certeau, *L'Écriture de l'Histoire*, Éditions Gallimard, 1975; Tradução portuguesa, *A escrita da história*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008, p. 65.

²⁵ M. de Certeau, *L'invention du quotidien – 1ª. Arts de faire*, tradução Éditions Gallimard, 1990; Tradução portuguesa, *A invenção do cotidiano*, Petrópolis, Editora Vozes, 1998, p. 311.

Ao ler esses textos que se apresentam com a pretensa finalidade de orientar os professores em sua ação cotidiana, é perceptível o destaque dado por certos autores para situar quem aprende no centro do processo de ensino, na esteira dos debates escolanovistas, presentes na «Revista», nos anos 1930, mas também nas décadas seguintes. Referenciados, ou não, na Psicologia, destacam a importância de que programas, planos de aula, estratégias de ensino e materiais didáticos sejam produzidos e implementados, tendo em vista o que consideram ser as necessidades e os interesses de quem aprende, abordagem nada incomum nos anos 1930 e, na «Revista», aparece como um princípio para vários autores, também em anos posteriores.

Tabela 1. número de textos relativos a Métodos de Ensino da RE por volume publicado (1931 a 1961)

Ano/Vol./Num/Mês	N.º volumes	N.º total de artigos publicados	Métodos de ensino
1931 (Vol. IV n.º 1, 2 Ago Set)	1	8	0
1931 (Vol. V n.º 3, 4 e 5 Out Nov Dez)	1	5	2
1932 (Vol. VI n.º 1, 2 e 3 Jan Fev Mar)	1	13	3
1932 (Vol. VI n.º 4 e 5 Abr Mai)	1	16	2
1932 (Vol. VIII n.º 6 e 7 Jun Jul)	1	17	2
1932 (Vol. IX n.º 08 e 9 Ago Set)	1	5	1
1932 (Vol. X n.º 10 e 11 Out Nov)	1	24	2
1932 (Vol. XI n.º 12 Dez)	1	20	2
1933 (Vol. I n.º 1 Mar)	1	18	3
1933 (Vol. II n.º 2 Jun)	1	10	1
1933 (Vol. III n.º 3 Set)	1	7	0
1933 (Vol. IV n.º 4 Dez)	1	17	5
1934 (Vol. V, n.º 5 Mar)	1	8	3
1934 (Vol. VI, n.º 6 Jun)	1	17	3
1934 (Vol. VII, n.º 7 Set)	1	16	3
1934 (Vol. VIII n.º 8 Dez)	1	25	3
1935 (Vol. IX e X n.º 9 e 10 Mar Jun)	2	10	1
1935 (Vol. XI e XII n.º 11 e 12 Set Dez)	2	10	3
1936 (Vol. XIII e XIV n.º 12 e 13 Mar Jun)	2	11	2
1936 (Vol. XV e XVI n.º 15 e 16 Set Dez)	2	12	4
1937 (Vol. XVII e XVIII n.º 17 e 18 Mar e Jun)	2	16	1
1937 (Vol. XIX e XX n.º 19 e 20 Set Dez)	2	11	3
1938 (Vol. XXI e XXII n.º 21 e 22 Mar e Jun)	2	13	3
1939 (Vol. XXIII a XXVI n.º 23 a 26 Set Dez 38 e Mar Jun 39)	2	10	2
1939 (Vol. XXVII n.º 27 Set Dez)	1	10	2

1940 (Vol. XXVIII n.º 29 a 32 Mar Jun Set Dez)	1	9	1
1941-1943 (Vol. XXIX n.º 30 a 39 Mar 1941 Jun 1943)	1	16	3
1943 (Vol. XXX n.º 40 e 41 Jul Dez)	1	25	09
1944 (Vol. XXXI n.º 42 e 43 Jan Jun)	1	28	12
1944 (Vol. XXXII n.º 44 e 45 Jul Dez)	1	15	10
1945 (Vol. XXXIII n.º 46 e 47 Jan Jun)	1	18	7
1945 (Vol. XXXIV n.º 48 e 49 Jul Dez)	1	19	6
1946 (Vol. XXXV n.º 50 a 53 Jan Dez)	1	23	10
1947 (Vol. XXXVI n.º 54 a 57 Jan Dez)	1	Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947 (Consolidação das Leis do Ensino)	
1948 a 1950	Não houve publicação		
1951 (Vol. XXXVII n.º 58 Mar)	1	15	4
1951 (Vol. XXXVII n.º 59 Jun)		18	7
1951 (Vol. XXXVII n.º 60 e 61 Set Dez)		22	9
1952 (Vol. XXXVIII n.º 62 a 65 Mar Jun Set Dez)		34	12
1953-1960	Não houve publicação		
1961 n.º 66	1	10	6
1961 n.º 67	1	10	7
Total	46	592	159

Fonte: Elaboração da autora.

Nesses textos, sem considerar as especificidades das abordagens que, sem dúvida, são diversas, dado que o «escolanovismo» é uma «população de ideias»²⁶ e o entendimento sobre elas e apropriação que se fez delas estão longe de ser únicas e homogêneas, chama a atenção um aspecto que se revelou uma tendência no âmbito do periódico. Ao longo dessas três décadas, o alcance das inovações metodológicas, seu sucesso ou insucesso para atingir o pretendido, é diferentemente estimado pelos autores, mas suas perspectivas guardam relação com as funções que ocupam na estrutura do sistema educacional e com os interesses daí decorrentes.

Para exemplificar, são trazidos, a seguir, excertos de textos que tratam, especificamente, do ler e escrever e da matemática na escola primária. Os autores são variados e ocupam funções diferentes no sistema educacional – atuam na escola ou na administração regional ou central – e escrevem orientações ou sugestões para os professores.

²⁶ Expressão emprestada de M. Adams ao se referir à eugenia «as a complex population of ideas» em M. Adams, *Toward a Comparative History of Eugenics*, in M. Adams (ed.), *The wellborn Science. Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*, New York, Oxford University Press, 1990, p. 218.

No texto, publicado em 1932, de José Ferraz de Campos, ex-professor de escola primária, ex-professor da Escola Normal de Itapetininga e, na época da publicação, membro do corpo de inspeção da Diretoria Geral do Ensino, ao discutir o ensino das frações, deixa claro que as dificuldades dos alunos seriam superadas se ocorresse «o emprego de um novo método no ensino concretizado das frações»²⁷.

O ensino das frações, avalia Campos, «foi sempre e continua a ser deploravelmente mal ministrado no curso preliminar»²⁸ o que resulta em um “desastre”.

Sentindo-se incapazes de um ensino objetivo bem feito, de poderem explicar e transmitir conhecimento raciocinado e consciente de multiplicação e divisão de quebrados às classes de 3o e 4o anos do curso preliminar, professores há que tentam a indução das regras, naqueles casos, pela teoria que se encontra nas Aritméticas do curso secundário, absolutamente inadequada, abstrata e fora do alcance da mentalidade ainda incipiente dos seus alunos. O desastre é certo trazendo, a mais, por contrapeso, além da tortura inútil [...]; o desinteresse, a desatenção e, pior, que tudo, a ideia, a *certeza* (!) que ante os fracassos acumulados se vai formando, cada aluno, de que ‘não tem jeito’, ‘não tem queda’, ‘não dá para a Matemática’²⁹.

Campos critica os professores que, por falta de preparo, acabam exigindo dos alunos tão somente a memorização, mas «Deus lhe perdoe, porque ainda os há piores...». E, com os piores, é mais duro, pois julga que simplificam a teoria para facilitar o ensino: «É a lei do esforço mínimo, a que só fazem exceção os verdadeiros educadores»³⁰.

Essa linguagem pouco amistosa permanece mesmo quando considera que alguns colegas vão além do descrito, «infelizmente muito poucos», diz e, embora aponte como insatisfatório, julga que é o que de melhor tem visto. Conclui seus considerandos iniciais, justificando em seu texto que é para «evitar tantos males» que «de longa data» vem aconselhando o emprego de um novo método³¹.

Na avaliação de Wagner Valente e Nara Pinheiro³², a vivência de José Ferraz de Campos como inspetor geral de ensino deu-lhe oportunidade de verificar em diferentes escolas como o ensino de Aritmética acontecia. Além dessa experiência, destacam os autores, a familiaridade com as discussões atualizadas sobre o ensino de matemática contribuiu para que passasse a escrever orientações que iam ao encontro das propostas da escola ativa, uma das quais é a obra «Cálculo

²⁷ J.F. de Campos, *Das frações dobrando e rasgando papel*, «Educação», vol. VI, n. 1, 2 e 3, Jan-Mar, 1932, p. 67.

²⁸ *Ibid.*, p. 66 (grifos do autor).

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, pp. 66-67.

³¹ *Ibid.*, p. 67.

³² W.R. Valente, N.V.L. Pinheiro, *Chega de decorar a tabuada! – as Cartas de Parker e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição*, «Educação Matemática em Revista», Rio Grande do Sul, vol. 16, n. 1, 2015, p. 30.

para principiantes»³³. Lançada em 1928 é destinada a professores, contendo prescrições sobre como trabalhar vários tópicos da aritmética, supostamente orientadas segundo a pedagogia moderna.

Nessa obra didática, contudo, é possível constatar que os novos métodos são referidos como solução para cessar os males decorrentes do ensino de cálculo não ancorado na pedagogia moderna, mas a retórica é diferente, própria dos manuais didáticos, tal como aponta Vera Valdemarin, «destinada à sedução, ao convencimento e à conversão»³⁴. Assim, afirma Ferraz de Campos na introdução:

Corrigir todos os males acima apontados, segundo os preceitos da moderna pedagogia, orientando o professor, foi o intuito que tivemos, ao organizar este trabalho; nele encontrará o mestre, à mão, o material necessário ao ensino da Aritmética, nas classes iniciantes do curso preliminar³⁵.

Essa retórica diversa remete a Certeau, quando diz «o lugar de onde se fala é exterior ao empreendimento escriturístico»³⁶ e faz pensar que, no texto didático, Ferraz de Campos não fala do lugar do inspetor que avalia e julga, mas do autor de um livro didático que quer seduzir e converter. De outro modo, Ferraz de Campos, um ex-professor primário e ex-professor de Escola Normal, escreve na «Revista» identificando-se como inspetor geral do ensino e, imbuído dessa função de fiscalizar e orientar, analisa o “desastre” dos resultados do ensino de matemática como sendo responsabilidade dos ex-colegas, que não inovam suas práticas, e as crianças são suas vítimas. Ele escreve do lugar de inspetor para as autoridades do sistema, talvez reivindicando a imposição de certos fazeres, mas certamente justificando por que impor e não convencer já que de “longa data” aconselha os professores.

No mesmo ano de 1932, mas em outro volume, Abel de Faria Sodré, diretor do Grupo Escolar de São Carlos, atuando, portanto, diretamente na escola, escreve sobre a alfabetização que considera o «problema vital para o Estado de São Paulo», dado o grande número de crianças que repetem o primeiro ano e não liberam suas vagas para novas matrículas. Para enfrentar a repetência, Sodré estimula os educadores, propondo «aventemos novos métodos ou novos processos de alfabetização», «estudemos juntos» para, em seguida, propor o «nosso método», desenvolvido quando era professor de escola isolada em São Carlos³⁷. Sodré deixa entender que, no final do ano, se alguma criança ainda permanecer analfabeta o problema não será decorrente do método ou do

³³ J.F. de Campos Ferraz, *Cálculo dos principiantes*, São Paulo, Irmãos Ferraz, 1928, disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159675>> (último acesso: 14.07.2021).

³⁴ V.T. Valdemarin, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, São Paulo, Cortez Editora, 2010, p. 132.

³⁵ de Campos Ferraz, *Cálculo dos principiantes*, cit., p. IX.

³⁶ Certeau, *A invenção do cotidiano*, cit., p. 252.

³⁷ A. F. de Sodré, *Alfabetização rápida*, «Educação», vol. VIII, n. 6 e 7, Jun.-Jul. 1932, p. 33.

professor, mas somente «a falta de frequência por moléstia ou anormalidade poderá justificar»³⁸. Em suma, enfatiza que, acertado o método, se houver fracasso, a justificativa se encontra na criança. É uma forma de valorizar a própria proposta e o trabalho do professor que o seguir, responsabilizando a criança pelo eventual fracasso. O problema da repetência, para esse autor, está nas inadequações do método e, uma vez corrigidas, se ainda for registrado o fracasso, a causa deve ser buscada na criança.

O diretor Sodré, quando escreve esse artigo na «Revista», está no lugar de quem deve convencer e converter os educadores da escola, de quem quer «fazer crer».

Uma *credibilidade* do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre os corpos, ‘encarnados’ em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do ‘real’. Ela ganha fiabilidade ao dizer: ‘Este texto vos é ditado pela própria Realidade’³⁹.

Maria do Rosario Mortatti, discutindo a alfabetização no Brasil entre o final do século XIX e final do XX, recupera os debates acontecidos em torno dos métodos para o ensino da leitura e da escrita⁴⁰. Nesse trabalho, mostra que a proposta de Abel Sodré se baseia na silabação, mas utiliza um processo particular, originado da experiência profissional como professor em São Carlos, e que desenvolveu com outra professora, Benedita Stahl Sodré, sua esposa. Alguns anos depois, Benedita Sodré escreve a «Cartilha Sodré», publicada em 1940, e organizada de acordo com o processo de alfabetização rápida cuja autoria é atribuída a ambos na exposição do plano da Cartilha⁴¹. Esse dado não é de pouca importância para pensar a relação estabelecida com os professores no texto escrito, embora a época em que o diretor escreve é anterior e, nesse momento, ele não prioriza o uso da cartilha.

Alvaro Soares, também diretor de grupo escolar, na cidade de Sorocaba, escreve sobre o ensino de leitura e linguagem em outro volume do mesmo ano, 1932, reconhecendo, nas «apreciações preliminares» que aos professores tem sido imposto um dever de estudar a criança e observar suas necessidades espirituais. Tanto quanto Sodré, ele se inclui entre os professores, nessas preliminares, para afirmar que «aos poucos, iremos renovando nossos métodos de ensino»⁴². Diferentemente, portanto, da aparente impaciência do inspetor

³⁸ *Ibid.*, p. 34.

³⁹ Certeau, *A invenção do cotidiano*, cit., p. 241.

⁴⁰ Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*, 1876/1994, cit.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 204 e 205.

⁴² A. Soares, *Os primeiros ensinamentos de leitura e linguagem*, vol. X, nn. 10 e 11, Out.-Nov., 1932, p. 131.

Campos, que afirma virem “de longa data” os conselhos para os professores mudarem de método.

Soares, ao expor suas convicções sobre o tema, apresenta o que identificou como causa dos resultados irregulares no ensino da leitura com a aplicação do método analítico. Depois de pesquisar em sua escola e em escolas vizinhas, afirma reconhecer que o método analítico funciona diferentemente nos meios rural e urbano.

Foram notáveis os resultados do método analítico nos meios adiantados, onde a criança costuma ir à escola já de posse de grande traquejo de linguagem [...]. Agora, no sítio, onde o traquejo de linguagem é quase nulo [...] a coisa foi outra, paradoxalmente maiores foram os péssimos resultados do método⁴³.

Assim, desresponsabiliza os professores pelo insucesso e ainda justifica o desânimo deles, pois julga que mesmo após muito preparo, eles observam que «um a um, os alunos baqueiam ante as primeiras lições do livro» e completa que «a criança de bairro tem dificuldade até no falar, em articular as palavras, e quanto mais se exprimir em sentenças coordenadas!»⁴⁴.

Como saída para o problema constatado, aponta a aprendizagem da leitura, inicialmente, sem livros e, posteriormente, com um primeiro livro fácil, ou mesmo, uma das cartilhas existentes por meio dos quais seria feita a recordação do ensino. Importa destacar que, em meio às sugestões que faz, admite ter escrito uma cartilha, no ano anterior, mas abandonou o processo porque encontrou empecilhos para explicar e ensinar as letras de forma. Conclui a informação, recomendando o que poderia ser feito, até com a possibilidade futura de retomada da produção de sua cartilha: «A menos que o Governo resolva fornecer às escolas que o requisitarem um jogo de tipos para essas letras, se torna impossível o ensino de leitura sem livro»⁴⁵.

Baseado em suas experiências profissionais, Soares reinterpreta, de modo próprio, um fazer pedagógico já estruturado pelo chamado método analítico. Contra sua proposta, porém, o lente do ginásio de Estado de Ribeirão Preto, Francisco Eusébio de Aquino Leite, se insurge, no volume do ano seguinte, 1933, ao escrever que o prof. Soares, quando tenta atribuir «a falência do método, no meio rural, à ‘inferioridade mental’ das crianças, em relação às das cidades» parece esquecer as estatísticas que mostram a ineficácia do ensino tanto no meio rural quanto urbano. Lembra que, se não estiver «enganado», o grupo escolar que bateu o recorde de repetências «(84%) foi exatamente um dos da capital» e conclui seu raciocínio, argumentando que o prof. Soares

⁴³ *Ibid.*, p. 134.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 135.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 136.

«parece ligar demasiada importância a ‘essa inferioridade’ e mesmo exagerá-la»⁴⁶.

A oposição de Leite, de fato, é relativa à defesa que Soares ainda faz do método analítico para o ensino da leitura, um debate que vinha ocorrendo já há alguns anos, bem documentado no trabalho de Mortatti⁴⁷. Leite até concorda com a perspectiva de Soares de que os livros para a aprendizagem por esse método contêm «linguagem elevada» que deixa a criança confusa, mas tanto a criança do meio urbano quanto do rural e, por isso, tece longas críticas ao método, apontando as falhas do processo, chamado por ele de «pernicioso em extremo», por estar em desacordo com o que seria a “lógica da criança”⁴⁸.

Leite também critica o método global de O. Decroly cujo texto traduzido foi publicado na «Revista» no ano anterior, embora concorde em parte com o pedagogo belga, sobre o alcance do método.

Estamos perfeitamente de acordo com o Dr. Decroly, quando diz que ‘entre crianças normais é *perfeitamente possível* obter a leitura sem passar por exercícios sistemáticos sobre a decomposição em *sílabas e letras*’, mas, somente quanto ao ensino INICIAL da leitura de sentença por meio da aprendizagem das palavras, e com a condição de acompanhá-lo – livre de preocupação – o ensino sistematizado das sílabas, – para conduzir à alfabetização INTEGRAL⁴⁹.

O professor do ginásio de Ribeirão Preto tem outra proposta para o ensino de leitura e a descreve brevemente, mas informa os leitores sobre a existência do «no nosso ‘Guia’ para o ensino da leitura»⁵⁰.

Tanto o professor Leite quanto os diretores Soares e Sodré disputam pelo melhor método e situam o problema do insucesso da criança nos primeiros anos de escolarização e, por consequência, o problema dos elevados índices de repetência, como decorrentes do emprego do método inadequado ou, pelo menos, desajustado. No entanto, a despeito de revelarem compreensões diferentes de como deve funcionar o mesmo método, no contexto da sala de aula, não divergem sobre a conclusão de que, uma vez revisto ou ajustado o método, o problema estará resolvido e eventual fracasso no processo de ensino deve ser procurado nas limitações da própria criança. A atuação específica do professor não é, diretamente, problematizada como faz o inspetor Ferraz de Campos, na mesma «Revista», culpabilizando os professores pelo “desastre”

⁴⁶ F.E. de A. Leite, *O ensino da leitura*, «Revista de Educação», vol. II, n. 2, Jun, 1933, pp. 5-6.

⁴⁷ Mortatti, *Os sentidos da Alfabetização*, cit.

⁴⁸ Leite, *O ensino da leitura*, cit., p. 10.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*, p. 14. Em relação ao «Guia» citado, trata-se de uma cartilha, *Guia do ensino da leitura*, que o próprio autor informa, em texto de 1930, que aguarda a possibilidade de ser publicada, segundo Mello, *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, cit., p. 209.

nos resultados, por não seguirem um novo método que já está à disposição deles e considera as crianças suas vítimas.

Esse contraste na abordagem dos efeitos e do alcance do método continua perceptível em anos posteriores.

O texto de Luiz Gonzaga Fleury, do corpo técnico da Diretoria de Ensino, publicado em 1936, trata do ensino da tabuada, de modo semelhante a Ferraz de Campos, e entende que a aprendizagem de matemática depende de método adequado. Baseando-se em sua experiência, relata o processo que adotava, quando professor em classes do 2º. Ano para conseguir que os alunos aprendessem a tabuada sem dificuldade e “com prazer”. Para isso, articulava o ensino com historinhas e desafios para que os alunos a memorizassem. Reconhece que suas práticas para memorizar a tabuada provocará «arrepio de horror pedagógico», mas se justifica, apoiando-se no escolanovista, autor de obras didático-pedagógicas, nascido em Porto Rico, Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948). Para corroborar suas estratégias, cita Aguayo, quando afirma que os trabalhos e exercícios são indispensáveis para adquirir práticas, formar hábitos e atitudes mentais⁵¹.

Am expor suas estratégias, ressalta que, com ele, as crianças «aprendiam com a maior facilidade, de sorte que, em pouco mais de uma semana, venciam, com pequeninos esforços e com prazer intenso, toda a tabuada de multiplicar»⁵². No entanto, ao mesmo tempo, afirma que o processo de que lança mão não tem os mesmos efeitos com todos os professores, porque «nem todos os professores conseguem comunicar-lhe igual intensidade de vida, e o interesse da criança evapora-se»⁵³. E conclui

os métodos e processos de ensino devem se adaptar, por um lado, à psicologia das crianças, e, por outro, à psicologia dos mestres. Mas, geralmente nos esquecemos que também a psicologia dos mestres é uma realidade iniludível, que é inútil pretender forçar⁵⁴.

Fleury, em suma, mesmo acreditando no método, entende que o êxito depende do professor que nem sempre vai corresponder ao que lhe é demandado⁵⁵. Quando escreve esse texto, é o Chefe do Serviço de Educação Primária da Diretoria de Ensino, função que ocupa durante 1936 e 1937. Na «Revista», desde 1928 até 1939, ano em que se aposenta, ele também assumiu a função de tradutor de textos e, no magistério, ainda desempenhou funções de professor, diretor e inspetor de ensino.

⁵¹ L.G. Fleury, *O ensino da tabuada no 2º Ano*, «Revista de Educação», vols. XIII e XIV, n. 13 e 14, Mar.-Jun., 1936, pp. 38 e 39.

⁵² *Ibid.*, p. 42.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Essa mesma posição já havia sido exposta em outro texto: L.G.C. Fleury, *Sobre o ensino da leitura*, «Revista Educação», vol. X, n. 3, Jan-Mar, 1930.

Ilsa Goulart⁵⁶, em estudo sobre esse educador, aponta que ele ocupou vários cargos administrativos ao longo de sua carreira, mas «de forma mais contundente, a partir da 1934»⁵⁷ quando se torna presidente da comissão de Obras Didáticas e da Comissão de Justiça e em 1935, Chefe do Serviço de Classificação e Promoção de Alunos do Departamento de Educação, do estado de São Paulo e também presidente da Comissão de Concursos de Ingresso, Promoção e Remoção. A análise dessa autora sobre a produção escrita de Fleury na «Revista», entre outros aspectos, também destaca que o educador parece se apoiar na crença de que o êxito do trabalho dos professores decorre de uma boa atuação e observa que em relação aos que não conseguem, como alfabetizadores, aplicar o método analítico, ele os incentivava

para que se esforçassem em atingir os melhores resultados a partir do uso de ‘bons métodos’ [...], seguindo as características de sua psicologia individual, pois, segundo Fleury, era impossível deixar de mencionar as influências e o peso da individualidade e da ‘psicologia’ particular do professor [...]»⁵⁸.

Os textos de Benedito Caldeira são ainda mais ilustrativos do contraste de abordagens que marca a relação com o lugar de fala, «marca indelével»⁵⁹ dado que ele deixa de ser diretor de escola primária e passa a inspetor escolar entre as duas matérias publicadas na «Revista», comentadas a seguir.

Em 1940, Benedito Caldeira, então diretor de escola primária, do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida em Botucatu, escreve «Didática do Cálculo»⁶⁰, segundo registra, como resposta à indagação da Delegacia Regional de Ensino feita para as escolas primárias da região a respeito da existência de falhas na orientação dessa disciplina. O autor, ao responder, reconhece que o ensino do Cálculo é uma das muitas dificuldades que sobrecarregam as tarefas do professor primário, «mesmo dentre os mais avisados». Na sua visão, o que compromete o ensino dessa disciplina é o «esquecimento» de que a criança é uma entidade psicológica e não lógica e, por isso, «urge que se opere uma revolução copernicana nesse importante capítulo da didática»⁶¹.

Ele tece várias críticas aos processos que acontecem nas salas de aula com a ressalva de que ainda se trata de um exame dito como «perfunctório». Não critica diretamente o professor, pois entende que é necessário rever o programa da disciplina e propõe um «programa mínimo» que, para Caldeira, «sem

⁵⁶ I. do C.V. Goulart, *O ensino da leitura na produção escrita de Luiz Gonzaga Fleury, entre 1922 a 1936*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol 15, n. 2 (38), maio/ago. 2015, pp. 133-158.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 140.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 148.

⁵⁹ Certeau, *A escrita da História*, cit., p. 65.

⁶⁰ B. Caldeira, *Didática do Cálculo*, «Revista de Educação», vol. XXVIII, Mar. a Dez., n. 29 a 32, 1940, pp. 40-50.

⁶¹ *Ibid.*, p. 40.

dúvida» produziria «resultados apreciáveis». Na condição de diretor de escola e ex-professor, o que prevalece, em sua exposição, é a segunda condição que o credencia para falar aos “colegas” e convencê-los para aderir ao que propõe.

O que aconselho, já foi por mim praticado, anos seguidos, em classes dos diversos graus de ensino primário. O contrário seria professar um dogmatismo pedagógico, que não se coaduna com o nosso modo de agir. Procuo apenas convencer os meus colegas, estribado em autoridades as mais respeitáveis no assunto, sem pretender estar dizendo novidades. Não faço imposições como responsável pela orientação didática do estabelecimento, pois penso que toda a orientação imposta discricionária e intolerantemente, por melhor que seja, torna-se antipática e produz sempre resultados negativos⁶².

O esforço para convencer os “colegas” já não é visível no texto de Caldeira, igualmente denominado «Didática do Cálculo», publicado mais de uma década depois, em 1952, quando exerce a função de inspetor escolar. Nessa condição, fala mais alto o profissional que quer conformar novas práticas pedagógicas. Suas credenciais são anunciadas de outra forma, na epígrafe do texto: «O A. defende umas tantas medidas necessárias ao ensino do cálculo, e esclarece: ‘O que neste artigo se preconiza, está sendo praticado, com sucesso, em meu Distrito Escolar (Botucatu)’». Além disso, há uma nota de rodapé indicada no título que informa ser o texto uma síntese das conclusões apresentadas e aprovadas «unanimemente» no Congresso de autoridades escolares da região de Botucatu, ocorrido em abril de 1952⁶³.

Como inspetor, Caldeira elogia a distribuição da matéria no programa vigente de ensino da matemática, pois entende que acompanha o desenvolvimento da maturidade psicológica da criança, mas critica determinados modos de fazer do professor. Essas críticas estão distribuídas no texto com observações, por exemplo, que atribuem ao docente o não estar atento para o que preconiza a moderna didática do cálculo que valoriza a aritmética social em detrimento da memorização árida e, assim, «o docente, o mais das vezes passa a VOO DE PÁSSARO sobre assuntos de importância transcendente para o ensino», «ensina de atropelo», ou, em vez disso, o oposto, e persiste nas «realidades concretas» e, nesse caso, os docentes «pouco avisados» acabam por banalizar o ensino «à força de tanto objetivar»⁶⁴.

A mudança de ênfase na escrita de Caldeira, ao trocar o lugar de fala, parece um jogo e pode ser um jogo, mas, como argumenta Certeau, não apenas um jogo porque a escritura difere em sua finalidade.

Uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) – literalmente é isto, escrever, – vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema. [...] esta

⁶² *Ibid.*, p. 50.

⁶³ B. Caldeira, *Didática do Cálculo*, «Revista de Educação», vol. XXXVIII, n. 62-65, Mar-Dez, 1952, p. 29.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 29, 30 e 34, grifo do autor.

construção não é apenas um jogo. Sem dúvida, em toda a sociedade, o jogo é um teatro onde se representa a formalidade das práticas sociais efetivas. Pelo contrário, o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização tem como ‘sentido’ remeter à realidade de que se distinguiu *em vista de mudá-la*. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função ‘estratégica’: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo⁶⁵.

No laboratório da escritura de Caldeira, convencer ou impor são suas estratégias, dependendo do lugar, pois, «a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio*»⁶⁶.

Em outros volumes publicados nos anos 1940, 1950 e em 1961, podem ser encontrados os mesmos contrastes discutidos até agora. Serão destacados apenas mais dois autores para pontuar que parece subir o tom da fala de técnicos em seus escritos para responsabilizar a atuação do professor pelas insuficiências no ensino bem como o tom da fala de profissionais atuando na escola para responsabilizar o estudante, sua família ou políticas educacionais.

O prof. Annibal Ferreira de Sousa, diretor do Grupo Escolar de Carapicuíba, escreve em 1952 o texto *Reorganização Técnica do ensino primário*⁶⁷ para discutir suas convicções a respeito dos problemas da escola primária e como resolvê-los. Não se refere propriamente a métodos de ensino até porque não localiza os problemas diretamente no professor, em seus conhecimentos pedagógicos e de metodologia. Ao contrário, considera que, em geral, «o professorado jamais cuidou tanto de sua cultura pedagógica, quanto nestes últimos 15 anos»⁶⁸. Identifica, de outro modo, nas questões sociais que a escola vive e nas normas técnicas que orientam o professor e a escola. Entre análise e proposta, apresenta seu texto em 10 itens.

Logo no primeiro item, discorda da análise que têm feito imprensa, rádio, autoridades e técnicos de educação para melhorar o rendimento escolar, pois a abordagem vai na direção de responsabilizar o professor e sua capacidade técnica pela «decadência do ensino primário», expressão que julga imprópria e, por isso, injusta. Já no segundo item, ressalta o problema social vivido nas escolas pelo fato de que grande parte das crianças se ocupa dos afazeres domésticos ou está nas ruas e os pais se desinteressaram da escola. «E as atitudes dos pais modernos, ante os professores dos seus filhos, são tão diferentes atualmente, que nos dão, às vezes, a impressão de que, quem precisa de escola são os professores e não a criança»⁶⁹.

⁶⁵ Certeau, *A invenção do cotidiano*, cit., pp. 225-226.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 226.

⁶⁷ A.F. de Sousa, *Reorganização Técnica do Ensino Primário*, «Revista de Educação», vol. XXXVIII, n. 62-65, Mar-Dez., 1952, pp. 13-19.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁹ *Ibid.*

Nos demais itens aponta a inadequação das políticas de formação e aperfeiçoamento do magistério, de ingresso e remoção e situa nessas políticas a origem do problema de o ensino permanecer estacionário. Reivindica, por isso, uma reforma técnica.

No volume publicado em 1961, Maria-Benira Olivan, ex-professora primária, técnica do setor de aperfeiçoamento do SEC (Serviço de Expansão Cultural), do Departamento de Educação⁷⁰ escreve sobre «Metodologia da Linguagem no Primeiro Grau»⁷¹. Como uma das responsáveis por orientações técnicas, comenta as dificuldades que encontrou entre os que frequentaram os Cursos de Metodologia que ministrou na capital e no interior do Estado, com a participação, segundo ela, de «perto de 200 professores, entre os quais alguns diretores e inspetores escolares». Entre esses problemas, arrola «desconhecimento de métodos e processos de ensino da leitura»; «dificuldades no estabelecimento de critérios para a escolha de materiais de leitura»; «resistência a processos que, embora comprovadamente eficientes, exigem do Professor real preparo técnico-pedagógico e maiores conhecimentos do comportamento infantil»⁷². Critica o professor primário «que não se sente na obrigação de estudar» e, por isso, «verifica-se a situação cômoda e rotineira do emprego das mesmíssimas técnicas, ano após ano, porque o sair dessa rotina implicaria estudos demorados, planejamentos e confecção de material didático»⁷³.

Em síntese, na «Revista», durante e período analisado, inovações metodológicas são apresentadas como condição para transformar o ensino posto que podem transformar o modo de atuar do professor. Os textos que discutem as inovações representam apenas uma parte das publicações na «Revista» e o que foi aqui destacado resulta de uma seleção dessa parcela. Esse aspecto é suficiente para indicar a importância de ter cautela para admitir qualquer generalização. No entanto, a detecção de estratégias diferentes, mas repetidas, de convencimento ou de imposição de formas de ensinar ou de formas de interpretar os problemas educacionais, responsabilizando o professor ou alunos e familiares, dependendo do lugar de quem fala, contam algo sobre a forma como os agentes que atuam na escola e nos órgãos da administração educacional interagem. Esse aspecto será problematizado, antes de concluir.

⁷⁰ O Serviço Expansão Cultural, Intercâmbio e divulgação, do Departamento de Educação (SECID) foi criado oficialmente pelo Ato número 56, de 30 de junho de 1950 para coordenar todas as atividades de formação docente, identificadas, na época como extracurriculares. A instituição do SECID está descrita no verso da contracapa dos números editados em 1951 e 1952.

⁷¹ M.B. Olivan, *Metodologia da Linguagem no Primeiro Grau*, n. 67, 1961, pp. 139-146.

⁷² *Ibid.*, pp. 141 a 144.

⁷³ *Ibid.*, pp. 143-144.

Para Concluir

O que pode significar para os processos educacionais da época essa dicotomia na abordagem das orientações metodológicas e dos problemas enfrentados pela escola veiculada em um impresso oficial? Que efeitos podem ter produzido nas práticas escolares?

Estudos como os de Rute Arraes, Cecília Mate e M. José dos Santos⁷⁴ que, especificamente, se dedicam a descrever e compreender a organização administrativa dos serviços educacionais, em diferentes temporalidades, põem em evidência que, nos anos abrangidos pelo presente artigo, as várias reformas técnico-administrativas ocorridas nesses serviços vão na direção da progressiva burocratização, divisão do trabalho e departamentalização.

Mudanças que visam incrementar a eficiência dos serviços, pela criação de novas funções e novos cargos para a assistência técnica do ensino e pela ampliação dos serviços de inspeção escolares. Funções e cargos criados para intervir racionalmente no processo educativo, conformar mentalidades, prescrevendo e padronizando práticas. Esses estudos mostram de modo detalhado como essas funções técnicas se diversificam e ampliam, por meio das reformas no interior da Diretoria de Ensino ou do Departamento de Educação da Secretaria.

Assim por exemplo, em dezembro de 1930, ocorre a reorganização da Diretoria Geral da Instrução Pública e já nos “considerandos” do Decreto⁷⁵, anuncia-se a necessidade de separação entre os serviços técnico e administrativo, sob o argumento de que não estavam perfeitamente discriminados nem nas normas legais nem nas praxes adotadas. Tal discriminação visa evitar, segundo ainda os considerandos, a dualidade nos serviços e, conseqüentemente, obter «economia» e «maior eficiência dos serviços». Com essa reforma, cria-se, de acordo com o artigo 5º., um «Serviço de Assistência Técnica» com sete funcionários, no total (dois Assistentes Técnicos do ensino primário, um para o ensino normal, um para o ensino profissional e vocacional, um de psicologia aplicada, um para educação física e um para o ensino de música). Em seguida, ocorrem algumas outras reformas que ampliam significativamente o número de técnicos e de serviços técnicos⁷⁶. O impacto financeiro decorrente dessa

⁷⁴ R.A.V.J. Arraes, *O Estado e a Administração do Ensino Público paulista na Segunda República, 1930-1945*, Dissertação de Mestrado em Educação, Campinas, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Orientador: C. dos Reis Filho), 1980; C.H. Mate, *Tempos Modernos na Escola. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*, Bauru, São Paulo, EDUSC; Brasília, Distrito Federal, INEP, 2002; M.J. dos Santos, *Hibridismo Administrativo: Marcas da Estrutura Organizacional da SEESP (1846-2018)*, Dissertação de Mestrado em Educação, Campinas, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Orientadora: S.B. Venco), 2019.

⁷⁵ Decreto n. 4795 de 17 de dezembro de 1930.

⁷⁶ Por exemplo, Decreto n. 5335, de 7 de janeiro de 1932, amplia o número de funcionários para a Assistência Técnica e cria, de acordo com o Art. 5, o Serviço de Antropometria Pedagógica, com um chefe, um técnico, um técnico adjunto, dois auxiliares e trinta professores em comissão

ampliação leva a nova reorganização em julho de 1935, com a finalidade de compactar e racionalizar a estrutura do órgão, na qual os serviços técnicos passam a se distribuir em cinco chefias, conforme artigo 5º, a saber: Educação Secundária e Normal; Educação Primária e Pré-Primária; Ensino Particular; Estatística e Publicidade e Prédios Escolares⁷⁷. Em 1947, ocorre a cisão da Secretaria de Educação e da Saúde Pública, por meio de novo Decreto⁷⁸ e nele ficou estabelecido que ao Secretário da Educação competiria reorganizar a pasta.

Segundo Santos⁷⁹, o Secretário da Educação da época encaminhou ao governador do estado, o projeto de lei que reorganizaria a Secretaria e, em seguida, enviou à Assembleia Legislativa de São Paulo, como previa o regramento. No entanto, a pesquisadora não encontrou a lei originária resultante desse projeto, mas identificou vários outros decretos que se sucederam ao de junho de 1947 e que foram configurando a reorganização do órgão educacional, aos poucos. Em sua análise do projeto de lei e do conjunto de decretos que vieram depois, destaca a nítida clivagem entre os aspectos administrativo e pedagógicos e a implantação de uma estrutura organizada unicamente em departamentos e diretorias e, no interior de cada departamento havia subdivisões em seções e serviços. A autora ainda registra que uma ampla reorganização da Secretaria irá ocorrer apenas em 1969.

A criação e a expansão dos serviços técnicos, como mostram Mate e Santos⁸⁰, tencionam, precisamente, incutir novas técnicas e princípios pedagógicos, e, com o apoio da inspetoria geral e regional, controlar e garantir sua aplicação. A «Revista», mantendo-se vinculada a essa estrutura, corporifica esse movimento.

Nessa circunstância, o professor ou diretor de ontem que se inclui entre os colegas da escola para propor inovações, compartilhar experiências, convencê-los e convertê-los é o mesmo inspetor ou assistente técnico de hoje, mas que, ao falar desse outro lugar, não fala mais com eles, mas sim para eles e desse novo lugar, avalia, desqualifica, responsabiliza para prescrever. «O lugar é o palimpsesto», nos alerta Certeau⁸¹, metáfora perfeita para essa transmutação de discurso em função do lugar de que se fala.

e, pelo Art. 4, o Serviço de Psicologia Aplicada que terá dois sub-assistentes, dois adjuntos e dois auxiliares efetivos para as secções do estatística e arquivo, medidas mentais, medidas do trabalho escolar e orientação profissional, sob a direção do assistente técnico de psicologia aplicada. O Decreto n. 5.828, de 4 de fevereiro de 1933 cria um total de 15 Serviços Técnicos.

⁷⁷ Decreto n. 7.339, de 5 de julho de 1935.

⁷⁸ Decreto-Lei n. 17.339, de 28 de junho de 1947.

⁷⁹ Santos, *Hibridismo Administrativo: Marcas da Estrutura Organizacional da SEESP (1846-2018)*, cit., pp. 121-123.

⁸⁰ Mate, *Tempos Modernos na Escola. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*, cit.; Santos, *Hibridismo Administrativo: Marcas da Estrutura Organizacional da SEESP (1846-2018)*, cit.

⁸¹ Certeau, *A invenção do cotidiano*, cit., p. 310.

De outro modo, diretores ou professores que estão atuando na escola, falam pela escola, valorizam seu próprio trabalho, evitam desqualificar o colega, procuram seduzi-lo, consideram as inovações pedagógicas como possibilidades para um novo fazer, porém, por vezes, tratam de responsabilizar, se houver insucesso, os que estão diretamente implicados no processo educacional, os alunos, ou indiretamente, seus familiares, e até mesmo as instâncias superiores da administração.

Ao final, o que se observa é uma transferência de responsabilizações ou de desresponsabilizações o que estimula a pensar o quanto essa estrutura hierarquizada provoca o oposto do pretendido, ao crer ser possível padronizar currículos, práticas, tempos, espaços e valores.

Assim, a análise de um impresso oficial como a «Revista de Educação», que atravessou três décadas, publicando debates, disputas e prescrições em torno do que deve ser o melhor para escola, professor e criança permitiu apreender a hierarquização, a burocratização e a fragmentação do trabalho educacional e efeitos da tencionada racionalização.

A imprensa de educação e ensino no Maranhão e Pará (1844-1954): primeiras aproximações*

Samuel Luis Velázquez Castellanos
Federal University of Maranhão
(UFMA/NEDHEL)
São Luis (Brazil)
samuel.velasquez@ufma.br

Cesar Augusto Castro
Federal University of Maranhão
(UFMA/NEDHEL)
São Luis (Brazil)
ccampin.ufma@gmail.com

The education and teaching press in Maranhão and Pará (1844-1954): first approximations

ABSTRACT: This article analyzes the circulation of education and teaching press in Maranhão and Pará in the imperial and republican, understood as a vehicle for the dissemination of pedagogical ideas and models, mobilizing authors/editors/teachers/students based on records, exhibitor of the printing places and registered school practices, considering here the institutions and subjects involved as producers and consumers. These printed materials are used as a source and object to mine data, taking into account their specificity, analyzing them and crossing them with information from the *Paraóaras* and *Maranhenses newspapers* catalogs in light of the assumptions of cultural history.

EET/TEE KEYWORDS: Education and Teaching Press; Circulation of School Newspapers; Pedagogical Ideas; History of Education; Brazil; XIX-XX Centuries.

Introdução

O estudo da imprensa periódica, em qualquer campo, se constitui imperativo para o conhecimento da sua movimentação e trajetória, para a identificação das

* Esta pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

ideias dominantes que a circundam em determinado período e dos autores, editores e lideranças mais produtivos ou com mais poder de atuação, segundo o lugar de pertencimento, formação e projeção política, dentre outros aspectos possíveis de investigação, face às riquezas de contribuições discursivas advindas deste tipo de material, que evidenciam a fertilidade dessa documentação e das pesquisas que a tomam como fonte e/ou objeto.

Este trabalho vem ao encontro do projeto de pesquisa *Circulação das ideias pedagógicas na Amazônia Brasileira: uma análise da imprensa de ensino* (MA, PA, AM) no período de 1900 a 1930, desenvolvido pelos pesquisadores do NEDHEL¹ da Universidade Federal do Maranhão², cujo objetivo é mapear, analisar e comparar a produção e circulação de das revistas de educação e ensino nesses Estados, identificando a circularidade de ideias e de modelos pedagógicos implícitos nos escritos, os autores/editores/professores/alunos em pauta, assim como, os lugares de impressão destes artefatos e as práticas escolares registradas, tendo as instituições e os sujeitos escolares como produtores e consumidores.

Desse modo, concebermos os materiais da imprensa de educação e ensino como veículos de comunicação de um dado campo de saber ou como um mecanismo de divulgação de suas atividades, significa dar-lhe um estatuto ontológico próprio³, já que ao tentarmos flagrá-los na sua materialidade os processos inerentes à escola, nos permite adentrar no seu dia a dia e compreendermos em que medida a circularidade destes impressos de educação e ensino se constituiriam em veículos de disseminação de ideias, modelos e práticas no Pará e no Maranhão imperial e republicano?

Nesse sentido, analisá-las desde aquelas que se centram nas concepções de ensino, na prescrição de métodos, na seleção de disciplinas e conteúdos exigidos e aprovados, assim como no planejamento das atividades escolares, no material indicado/consumido e nas reformas da instrução impostas por meio de dispositivos legais, até as que apontam para a dinâmica da instituição escolar na criação e fechamento de disciplinas, na contratação ou não de professores, nos regulamentos institucionais e seus dispositivos disciplinares, como também para as conquistas ou denúncias registradas com respeito às regulações, normas, imposições e penalidades, possibilita o entendimento desta imprensa na sua especificidade, ao mesmo tempo em que se constituiu campo de análise e discussão na História da Educação. Estudo que contribuirá

¹ Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras.

² Ver C.A. Castro, L.N. Furtado, S.L.V. Castellanos, *Os jornais dos alunos do liceu maranhense (1907-1930)*, «Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade», vol. 29, n. 59, 2020, pp. 144-161; C.A. Castro, M.C. dos S. Cabral, S.L.V. Castellanos, *A Imprensa Estudantil liceísta no Maranhão (1889-1900)*, «Revista Brasileira de História da Educação», n. 19, 2019; C.A. Castro, A.L.D. Borges, S.L.V. Castellanos, *A imprensa maranhense de educação e ensino*, «Revista Educação em Questão», vol. 58, n. 56, 2020, pp. 1-26.

³ Ver S.L.V. Castellanos, *O livro escolar no Maranhão Império: (1822-1889)*, São Luís, EDUFMA, 2017.

«[...] para o enriquecimento da compreensão dos processos da vida escolar em termos da história, do seu cotidiano, da ação dos atores educativos (alunos, pais e professores) e das próprias práticas [...]»⁴.

Se por um lado, estudar esse material como corpus documental se faz relevante e se constitui ainda numa instância para a compreensão das formas de funcionamento dentro do campo da educação, pois, fazem circular informações referentes ao trabalho pedagógico, aos modelos educacionais e às ideologias impostas, aos subsídios sobre as estratégias didáticas e o aperfeiçoamento das práticas, à conformação dos espaços/tempos escolares como aspectos materiais deste universo e à organização dos sistemas de ensino; do outro, podem funcionar como indicadores relevantes das finalidades sociais e culturais da escola, do papel e o lugar que ela e seus atores assumem na enunciação dos discursos, «[...] já que esses artefatos buscam responder às necessidades do contexto [educativo] local e acompanhar o que se passa lá fora [das instituições no âmbito nacional e internacional]»⁵.

Tal modalidade de pesquisa vai além do que construir uma história da/sobre a escola, pois, «se a educação é uma prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura, [então] a imprensa [de educação e ensino] tem seu lugar na educação dos homens em sociedade»⁶, já que por meio dela podemos conhecer uma história que vai além dos muros da instituição escolar. Nessa lógica, apreender sobre os movimentos da política, do cultural e do educacional no âmbito local, regional e nacional é possível, pois, nas informações, posicionamentos e descrições nestes artefatos originários nas escolas ou de instituições que se dedicam a abordá-la como espaço privilegiado de instrução e formação, cruzados com fontes de outra natureza como os Catálogos de Jornais Paraoaras⁷ e Maranhenses⁸, encontramos fragmentos da dinâmica da escola estabelecida via cultura escolar e de como as instituições educativas estiveram situadas forjando diversas culturas escolares, compreendendo-as aqui na triangulação de dados à luz dos pressupostos teóricos- metodológicos da História Cultural.

⁴ D.B. Catani, C.P. de Sousa, *A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira*, «Revista do Instituto de Estudos Brasileiros», n. 37, 1994, pp. 177-183.

⁵ Ver A.L.C. Fernandes, *A “Santa Causa da Instrução” e o “Progredimento da Humanidade: revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2004.

⁶ A.R. Schelbauer, J.C.S. Araújo (edd.), *História da educação pela imprensa*, Campinas, Alínea, 2007, p. 26.

⁷ Biblioteca Pública do Pará, *Jornais Paraoaras. Catálogo*, Belém, Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, 1985.

⁸ *Catálogo de Jornais maranhenses do acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite*, São Luís, SECMA, 2007.

1. *A imprensa de educação e ensino: peculiaridades*

Em função da trajetória acidentada da imprensa periódica durante o período abordado, segundo a incompletude da coleção, a dispersão dos números/volumes e da periodicidade irregular⁹, se torna difícil detalharmos com profundidade os aspectos intrínsecos e extrínsecos que a conformam, mesmo com a intenção de prendê-los na sua historicidade. Nunes e Carvalho¹⁰ ao respeito, evidenciam que os estudos existentes procuram analisar títulos isolados, dificultando em outra instância a construção historiográfica de um determinado campo do saber, posto que os mesmos são «lacunares, parcelares e residuais». Já Vilhena e Catani, lembram que «a própria falta de divulgação sobre a localização dos materiais, [dispersão dos mesmos, divulgação deficiente e a diversidade dos círculos de origem] torna ainda mais atomizado e fragmentado o processo» de pesquisa¹¹.

Embora raras sejam as exceções em que o pesquisador tenha o privilégio de dispor em suas análises o ciclo de vida das publicações em sua completude, o que implica significativamente na dimensão dos resultados das investigações, este obstáculo não deve ser elemento de desmotivação; ao contrário, isto solicita angariar novas fontes que proporcionem a interpretação das deixas simbólicas e/ou pistas que venham à tona na garimpagem de dados e possibilitem a operosidade do fazer histórico¹², mesmo que tenhamos em conta as três funções da imprensa periódica sinalizadas por Ziman¹³: ser um registro público de conhecimento, ter uma função social e, ser disseminadora de informações; não obstante para o escopo deste trabalho não é de nosso interesse discuti-las.

Assim, os estudos ao respeito tornam-se relevantes, na medida em que propõem a organização de repertórios e guias de referência, nos quais a sistematização das informações acerca das produções elaboradas – por e para professores, bibliotecários e historiadores – seja feita de modo a se prestarem múltiplas utilizações. Nessa perspectiva, considerar a imprensa de educação e ensino como fonte principal de investigação evidencia o seu potencial para o fornecimento de indicações sobre a circulação do discurso educacional especializado. Esse pensamento, impulsionado em pesquisas desenvolvidas em países como França, Bélgica, Alemanha e Portugal, já destacou que a captação das multidimensionalidades do campo pedagógico, como o funcionamento

⁹ A.A.B. Lemos, *Comunicação e Sociedade*, «As revistas brasileiras no setor de saúde», vol. 4, n. 7, 1982, p. 86.

¹⁰ Ver C. Nunes, M.M.C. de Carvalho, *Historiografia da Educação e Fontes*, in J.G. Gondra (ed.), *Pesquisa em História da Educação no Brasil*, Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

¹¹ C.P.S. Vilhena, D.B. Catani, *A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira*, in *15ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Mimeo, 1992, p. 1.

¹² Ver M. de Certeau, *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*, Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

¹³ J. Ziman, *Conhecimento público*, São Paulo, Itatiaia, 1980, p. 110.

do espaço escolar, as práticas educativas, o movimento dos professores e a organização dos sistemas é possível por meio destes periódicos.

A produção de Caspard sobre a imprensa de ensino na França, denominada de *Répertoire analytique XVIIIe siècle-1940 – La presse d'éducation et d'enseignement* foi um trabalho de sistematização que chamou a atenção pela riqueza de informações. O repertório compreende oito volumes, com quase cinco mil páginas, catalogando 3.741 periódicos por ordem alfabética. O primeiro conjunto de quatro volumes, sob a direção de Pierre Caspard e a colaboração de Penélope Caspard-Karydis, André Chambon, Geneviève Fraisse e Denise Poindron, publicado no período de 1981 a 1991, analisa e indexa quase 2.500 revistas editadas de 1768 (ano de edição do *Journal d'Éducation*) até 1940. O segundo conjunto de quatro volumes, dirigido por Penélope Caspard-Karydis, publicado entre 2000 e 2005, recenseia mais de 1.200 títulos que tratam de educação, ensino e formação no sentido amplo dos termos, editados entre 1941 e 1990. Este é um significativo instrumento de trabalho que contém inúmeras pistas de reflexão, tanto para os historiadores como para todos aqueles que se interessem pela educação e seu passado, inspirando em outros países a realização de repertórios similares¹⁴.

Em Caspard-Karydis, a opção pela expressão «imprensa de educação e ensino» se destaca e é defendida por agregar esta denominação um conjunto de revistas destinadas aos professores, à educação familiar, às crianças e aos jovens, na contramão do termo «imprensa pedagógica» que poderia ser circunscrito à pedagogia ou às teorias pedagógicas e, portanto, se refeririam somente a uma parte do conteúdo das revistas; por outro lado, resulta na ampliação do campo de análise incluindo títulos de educação não formal, considerando entre eles: a educação de adultos e a familiar, da mulher e dos movimentos de juventude, a educação física e desportos da higiene, a saúde escolar e da assistência e da proteção de menores¹⁵. Nessa lógica, a imprensa de educação e ensino possibilita conhecer em maior profundidade o espaço existente entre as normas impostas por poderes centrais, a exemplo do ministério e das secretarias de educação, e a apropriação ou não desses ditames pela escola e seus atores, colocando-se em cheque um equilíbrio de tensões entre a cultura escolar instituída via dispositivos normativos e as culturas escolares em que a diferenciação entre o prescrito e a gramática escolar em ação persiste¹⁶; relações de forças que permitem descortinar como se travavam as mediações entre a instituição escolar e as diretrizes legais, fonte que se potencializa na medida em que seu uso permite escrever a história da educação de outra forma, por

¹⁴ P. Caspard-Karydis, *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle – 1940: répertoire analytique*, Paris, INRP; Éd. du CNRS, 1981.

¹⁵ Ver A. Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

¹⁶ S.L.V. Castellanos, *A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista*, «Educar em Revista», vol. 36, 2020.

meio da observação e análise de iniciativas locais, institucionais, ideológicas e socioprofissionais.

Nôvoa n'A *Imprensa de Educação e Ensino – Repertório analítico*, sobre sua coordenação, também toma as revistas como fonte e objeto de estudo, quando discorre sobre a pesquisa em Portugal inspirado pela influência do repertório francês e belga e, respectivamente, ao ponderar o modelo de análise, a forma de apresentação, a síntese e a contextualização histórica de cada objeto¹⁷. Para este autor, com essa diversidade de títulos a considerar como imprensa de educação e ensino, resulta em reconhecê-la como privilegiado meio de desvelar a multidimensionalidade do campo educativo (cursos, programas, currículos) e numa forma de captar nuances entre teoria e prática, por conta dos discursos que se estabelecem na configuração social integrada por intelectuais, universitários, professores, alunos, pais e instituições e o equilíbrio de tensões instaurado entre a função social destes sujeitos segundo o lugar que ocupam com respeito à escola e a margem de projeção segundo o nível de individuação.

Imprensa de educação e ensino concebida como o local de afirmação de grupos e de correntes de pensamentos educacionais, pois envolve os mais variados sujeitos que pensam de formas variadas sobre o mesmo assunto e, um «espaço de uma permanente regulação coletiva», no qual, cada criação está sujeita às críticas de outros periódicos, de outros autores e do próprio público: «de fato, a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polêmicas e conflitos, [...] no diálogo com os leitores, nas reivindicações juntos dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura»¹⁸.

No campo educacional brasileiro, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com objetivo de formalizar os conhecimentos a partir da produção periódica da área: Catani¹⁹, sobre a «Revista de Ensino», publicada pela Associação Beneficente do Professorado Paulista; Bastos²⁰ na «Revista do Ensino» de Rio Grande do Sul e Gandini²¹ na «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos», publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). A partir desses estudos pioneiros, proliferam-se investigações que tomam os jornais e as revistas como material para análise do campo da história da educação brasileira, a exemplo da obra *História da Educação pela Imprensa*, organizada por Schelbauer e Araújo²².

¹⁷ Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, cit.

¹⁸ Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, cit., p. XXXIII.

¹⁹ D. Catani, *Educadores à meia luz*, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1988.

²⁰ Ver M.H.C. Bastos, *O novo e o nacional em Revista: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*, São Paulo, FEUSP, 1994.

²¹ Ver R.P.C. Gandini, *Tese (Doutorado em Educação)*, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1990.

²² Schelbauer Araújo, Souza (edd.), *História da educação pela imprensa*, cit.

Portanto a imprensa é, talvez, o melhor meio para compreendermos as dificuldades de articulação entre teoria e prática²³: senso comum, que ao perpassar as páginas dos jornais e das revistas, ilustra uma das qualidades de um discurso educacional que se constrói a partir dos diversos autores em presenças. Por outro lado, os estudos sobre a imprensa de educação e ensino, defendem uma aproximação com o cotidiano escolar, na medida em que, por meio da análise das publicações é que são desvendados discursos raramente ditos em documentos oficiais e contradições de pensamentos quase nunca registradas; isto é, a relação entre teoria e prática observada numa mesma fonte, na medida em que esta imprensa se tem constituído num meio indispensável «para o conhecimento do que é o sistema de ensino, o que ele representa, por exemplo, no espaço onde se desenvolve e onde se localizam todos os sistemas, teorias e práticas educacionais, de origem tanto oficial quanto privada»²⁴. Deste modo, a importância de estudar estas fontes nos leva a compreender as práticas desempenhadas naquele presente/ausente e os anseios de um futuro, descortinando realidades diferentes a partir das diversas falas nestes jornais/revistas, «uma vez que é através deste media que se manifestam a maior parte das vozes, dos projetos, dos anseios e das realidades dos diversos autores»²⁵. Sob a análise destas materialidades são denunciadas situações próximas do acontecimento, levando-nos a compreender de que forma se concretizaram. Aprender com esses impressos é um exercício de arrancar o discurso da experiência, que é uma fonte de saber para decifrar e constituir a História da Educação.

A argumentação de Escolano sobre esse ponto dialoga com Gadamer²⁶ que argumenta sobre o papel do sujeito em relação com as coisas, a experiência como fonte de saber sobre o passado para superar as relações formais e o suposto objetivismo relacionado com o positivismo estruturalismo que deixaram de lado a experiência como fonte e se concentraram no método e nas relações formais. Desta forma, a experiência se apresenta como fonte da cultura escolar, pois não existem fatos sem uma cultura implícita subjacente a eles²⁷; portanto toda prática é interpretativa na perspectiva de que suscita a busca do sentido do que fazemos, observando-se aqui uma inspiração em Weber²⁸, bem como

²³ Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, cit.

²⁴ P. Caspard-Karydis, *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle – 1940: répertoire analytique*, Paris, INRP, 1981, pp. 47-49.

²⁵ A. Nôvoa, *A imprensa da educação e ensino*, in D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo, Escrituras, 1997, p. 11.

²⁶ Ver H. Gadamer, *Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica*, Petrópolis, Vozes, 2007.

²⁷ Ver B.A. Escolano, *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*, Campinas, Alínea, 2017.

²⁸ Ao estabelecer o método de interpretação da realidade social, Weber uniu compreensão e explicação, emergindo daí a decifração do sentido da ação. Para o autor, o campo de estudo da sociologia deve ser definido segundo as formas sociais e nunca por meio de conteúdo, o que o leva

em Certeau²⁹, que destacou que a invenção do cotidiano tem suporte numa ação demandada pela cultura que, por conseguinte, faz emergir uma cultura específica. Nessa linha de raciocínio, entendemos que

[...] a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um ‘corpus documental’ de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período. Como também da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social³⁰.

Essa abordagem da História da Educação, segundo Escolano³¹, que se dispõe a desvelar os códigos que em geral não estão explícitos e que se relacionam com a empiria da escola, é também denominada de «gramática da escolarização», por Tyack³², «Caixa Preta», por Depaepe³³ e de «endoscopia», por Cuesta³⁴. Outros foram pela via da denominação de «cultura escolar», principalmente Julia³⁵, definida como um conjunto de normas que agregam conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, ou como «culturas escolares», em que cada espaço escolar opera/reage às normas impostas segundo os sujeitos que participam e de suas formações, dos lugares que ocupam e das ideologias tácitas que defendem; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Para Escolano, localizar ou mesmo propor uma forma de investigação que trabalhe com esse conjunto de práticas, poderia apontar em que se constituem as formas de ensinar e aprender, como também as formas em que se praticaram essas condutas; ou seja, a «cultura empírica da escola»³⁶. Neste ponto se

a realçar os indivíduos, comportamento ações. Ver M. Weber, *Economia e sociedade*, Brasília, Pioneira, 2000.

²⁹ de Certeau, *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*, cit.

³⁰ C. Carvalho, J.C. Araújo, W. Gonçalves, *Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG, 1930-1950)*, in J.C. Araújo, D. Gatti Júnior (edd.), *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*, Campinas-SP, Autores Associados, 2002, p. 72.

³¹ Escolano, *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*, cit.

³² Ver D. Tyack, W. Tobin, *The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change*, «American Educational Research Journal», vol. 31, n. 3, 1994, pp. 453-479.

³³ Ver M. Depaepe, *Some statements about the nature of the history of education*, in K.J. Salimova, E.V. Johannigmeier, *Why should we teach history of education?*, Moscovo, The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993, pp. 31-36.

³⁴ Que entende como uma tradição social composta por ideias e princípios e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a História como disciplina escolar; ver F.R. Cuesta, *Sociogenesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

³⁵ Ver D. Julia, *A cultura escolar como objeto histórico*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 1, n. 1, 2001, pp. 9-44.

³⁶ Escolano, *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*, cit.

aproxima da perspectiva de Bourdieu com seu senso prático, a lógica da experiência e o *habitus*, para o qual este último

[...] não designa simplesmente um condicionamento, designa, simultaneamente, um princípio de ação. Eles são estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações). Possuem dinâmica autônoma, isto é, não supõem uma direção consciente nas duas transformações³⁷.

O *habitus* nessa perspectiva faz emergir uma lógica e uma racionalidade prática que vai sendo adquirida mediante a interação social, ao mesmo tempo, que é o classificador e o organizador desta interação; isto é, o condicionante e o condicionador das nossas ações. O *habitus* por outro lado, também constitui nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. O que se percebe na arte de ensinar é que a cultura da escola é condicionada pela experiência, o que pode tomar o impresso, neste caso, a imprensa de educação e ensino como fonte e objeto da arqueologia escolar; «modalidade de fonte [que] tem contribuído para ampliar a pesquisa histórico-educacional, dando-lhe contornos e vitalidade há pouco não observados»³⁸.

Por fim, a capacidade de os periódicos serem um espaço de debates e conflitos, pois o que é publicado sempre é alvo de julgamento e embates com os diferentes públicos, possibilita uma gama de análise sobre aspectos do processo educativo. A principal marca desses impressos como fonte e objeto proporciona a captação de «[...] vozes ausentes em outros documentos [...] encontrados em instituições escolares, [de] acontecimentos locais e nacionais [...] transformados e produzidos por reflexões, modelações e reinterpretações e ao mesmo tempo publicizados» em diferentes círculos sociais³⁹. Nesta lógica, implica exercitar um olhar abrangente envolvendo a cultura empírica, a cultura acadêmica e a cultura política manifesta nas publicações, uma vez que esta (em específico) é concebida como instrumento de formação, afirmação e regulação. Em suas interseções é que se abre uma janela para captar falas ausentes ou silenciadas, tal qual uma etnografia, pois ao se revisitar os textos, fotos, imagens, documentos presentes nas edições, possibilita fazer falar processos formais e informais que estão presentes na dinâmica interna da escola e representam uma gramática escolar particular:

[...] a cultura acadêmica se refere a um conjunto de práticas que se pode observar através de documentos e testemunhos, âmbito da experiência e se constitui do conjunto de ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular a aprendizagem. A cultura acadêmica é o produto da reflexão discursiva sobre o universo escolar e objetiva-se nos textos científicos produzidos pela comunidade intelectual, pela ação da investigação no universo escolar. A

³⁷ P. Bourdieu, *Sociologia*, São Paulo, Ática, 1983, pp. 14-18.

³⁸ Schelbauer, Araújo (edd.), *História da educação pela imprensa*, cit., p. 5.

³⁹ Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, cit., p. 13.

cultura política está ligada as práticas geradas nas burocracias administrativas, materializa-se nas ações promovidas pelos planejadores e gestores da educação que criam os processos formativos, os currículos, os indicadores de controle e de avaliação. Este convite a uma concepção holística e global faz-se com recurso a uma abordagem hermenêutica, sem esquecer que a presença e o cruzamento entre a cultura empírica, a cultura política e a cultura acadêmica são a chave para mergulhar na black box da escola e compreender o ethos desta cultura escolar, que trago para esta investigação⁴⁰.

2. *A imprensa de educação e ensino do Maranhão e no Pará: especificidades*

A imprensa de educação e ensino no Estado do Pará e do Maranhão constitui-se excelente fonte para compreendermos o movimento educativo no Norte e Nordeste brasileiro nos finais do século XIX e inícios do XX, e as diversas maneiras pelas quais os professores, alunos, gestores e políticos dialogavam com o resto do país e do mundo, sobre temáticas referentes à instrução e à educação que variavam ou ganhavam novas interpretações do decorrer do tempo.

Ao levantarmos essa documentação nas Bibliotecas Artur Viana (Pará) e na Benedito Leite (Maranhão) e nos Catálogos de Jornais Paraoaras⁴¹ e Maranhenses⁴², verificamos o computo de impressos e os perfis que os diferenciam; jornais políticos, comerciais, agrícolas, religiosos e educativos, publicados por iniciativa dos professores e alunos, que se constituem, portanto, numa espécie de órgão oficial das escolas para fazerem circular suas ideias entre a população escolar e a não escolar (aparentemente, não menos participativa!), como parecem apontar as conferências populares e pedagógicas.

A história da “grande imprensa” no Maranhão se inicia em 1821 com a publicação d’«O Conciliador», pelas mãos de Bernardo da Silveira Pinta da Fonseca e, em 1822 no Pará, com «O Paraense», por Felipe Alberto Petroni Martins Maciel Parente, como bandeiras de luta pela livre manifestação da liberdade de expressão e impressão geradas pela Revolução Constitucional do Porto (Portugal). Por conseguinte, é a partir desse marco que vai se compondo essa história e, em particular, a da imprensa de educação e ensino, mesmo porque anterior a seu surgimento, materiais, notícias, críticas e anúncios sobre instrução circularam como se pode verificar nas páginas dos periódicos desses Estados e que a partir de Belém e São Luís, vai fluir um conjunto de iniciativas em prol da criação de jornais pelas demais localidades, como «O Telegrafo» (1848) de Caxias e o «Alavanca» (1876) de Viana na província do Maranhão

⁴⁰ Escolano, *A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*, cit., p. 122.

⁴¹ Biblioteca Pública do Pará, *Jornais Paraoaras. Catálogo*, cit.

⁴² *Catálogo de Jornais maranhenses do acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite*, cit.

e «O Tapajoense» (1855) de Santarém, «O Vigiense» (1852) de Vigia e «O Conservador» (1859) de Cametá no Pará, por exemplo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a imprensa de educação e ensino vai seguir as mesmas diretrizes de produção e circulação da grande imprensa, mesmo com a diferenciação que a singulariza: tratar especificamente de temáticas relacionadas à instrução/educação em todos os seus níveis, gêneros e instituições, mesmo que seus autores e redatores atuassem em todos os espaços tipográficos e de circulação dos impressos. Aspectos que evidenciam como professores paraenses e maranhenses transitaram por várias esferas sociais, marcando posições e projeções. No caso do Maranhão, em particular, os «jornais estudantis»⁴³ se configuram como um exercício de escrita para uma imprensa de maior circulação.

Portanto, tanto a «grande imprensa», como a de educação e ensino, têm

[...] se revelado uma ferramenta fundamental para o trabalho do historiador. Seja como fonte ou objeto, ela[s] se transform[aram] em umas das formas de se ‘revelar o passado’, mais utilizada atualmente [pelos historiadores da educação]. Vimos que a imprensa não é ‘pura e cristalina’ como muitos ‘manuais’ [...] procuram passar a imagem. Pelo contrário, ela possui uma série de ‘armadilhas’ que o pesquisador deve estar preparado para enfrentar, para melhor compreender a sua fonte e o objeto de estudo⁴⁴.

A partir do mapeamento podemos elaborar uma tipologia da imprensa de educação e ensino, surgida no século XIX no Maranhão e no Pará, durante o período imperial e após a República, respectivamente⁴⁵, posto que «nos permite uma apreensão global [...]»⁴⁶; embora, ressaltemos que «a tipologia proposta não pretende ser mais do que um primeiro esforço de interpretação [...]»⁴⁷. Nessa lógica, a classificamos em três categorias: 1) as publicadas por associações, órgãos do governo e instituições de ensino como o Liceu Maranhense e o Paes de Carvalho (Liceu Paraense), a Escolas Normais dos dois Estados e o Colégio XV de Novembro (no Maranhão) e o Colégio Sales (no Pará); 2) os impressos produzidos por professores ou por professores-proprietários de estabelecimentos de ensino, com o aparente objetivo de divulgar a competência do corpo docente e das condições físicas/materiais como marcas da qualidade da instrução oferecida; 3) o conjunto de material produzido e colocado em circulação por clubes, grêmios, centros e sociedades de alunos.

⁴³ Termo encontrado nos jornais escolares maranhenses.

⁴⁴ M.A.T. Oliveira, *Cinco estudos em história e historiografia da educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 141.

⁴⁵ Esta afirmativa deve ser relativizada na medida em que esta relacionada ao levantamento até então realizado na Biblioteca Benedito Leite (Maranhão) e na Artur Viana (Pará).

⁴⁶ Nôvoa, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, cit., p. XLIV.

⁴⁷ *Ibid.*

Quadro 1: Mapeamento da Imprensa Periódica de Educação e Ensino (Maranhão e Pará)⁴⁸

<i>Pará</i>	<i>Ano</i>	<i>Categ</i>	<i>Responsável pela publicação</i>	<i>Maranhão</i>	<i>Ano</i>	<i>Categ</i>	<i>Responsável pela publicação</i>
A Violeta	1853	n.i. ⁴⁸	-	Jornal de Instrução e Recreio	1844	2	Associação Literária Maranhense
Republica das Letras	1873	n.i	-	Revista de instrução e educação	1877	1	Sociedade Tipográfica Maranhense
Ensaio Escolares	1874	n.i	-	A Escola	1878	2	Órgão publicado pelo Professor Joaquim Santos
A Juventude	1881	1	Tipografia do Baixo Amazonas	A Escola	1902	2	Revista do Colégio -15 de novembro (Proprietário Benjamin de Mello)
O Estudante	1883	n.i	-	Amor as Letras	1905	1	Órgão do Grêmio Literário Infantil
A Voz da Mocidade	1886	n.i	-	A Escola	1909	2	Órgão de propaganda dos modernos métodos de ensino (Diretor Joaquim Santos)
O Aventureiro do Norte	1888	n.i	-	Avante	1902	2	Propriedade e redação do professor João Alfredo Fernandes
Colégio Salles	1888	[3]	Órgão dos Estudantes do Colégio	A Inúbia	1914	3	Órgão da União Estudantil Silvio Romero
A Mocidade (Abaetetuba)	1888	n.i	-	O Colegial	1914	3	Imprensa publicada pelos alunos do Instituto Maranhense
O Porvir	1888	n.i	Ateneu Paraense	O Estudante	1915		Órgão da Sociedade Estudantil Machado de Assis
Atheneu Paraense	1890	2	Mantido e redigido por Raimundo Bertoldo Nunes ww	A Escola	1918	2	Órgão do Externato Codoense
O Crepúsculo	1890	1	Liceu Paraense	Láboro	1921	3	Órgão da União Estudantil Maranhense

⁴⁸ n.i: Corresponde a categoria não identificada e quando aparece o [...] é uma apreciação dos autores em relação ao responsável pela publicação.

Iracema	1890	n.i	-	A Escola	1923	2	Órgão da Escola Normal Primária
A Mocidade (Belém)	1890	n.i	-	A Escola	1928	1	Diretoria de Ensino da Cidade de Caxias
A Mocidade (Bragança)	1890	n.i	-	Força Acadêmica	1934	3	Órgão dos acadêmicos de Direito
A Pátria	1890	3	Órgão da classe estudantil [Liceu Paraense]	Vida Escolar	1932	2	Órgão do Instituto Renascença
O Progresso	1890	n.i	-	O Estudante	1933	3	Órgão do corpo discente da Escola Prática do Comércio
Revista Estudantina	1889	n.i	Órgão da classe estudantil [Liceu Paraense]	Estudante	1937	3	Órgão oficial do centro Liceista
Cristovão Colombo	1892	n.i	-	A Inubia	1935	3	Órgão da 1 turma do 2 ano do Liceu Maranhense
A Escola	1892	1	Órgão Oficial da escola Normal	Voz do Liceista	1936	3	Grêmio Estudantil Liceu Maranhense
O Atheneu	1899	n.i	-	Folha Escolar	1949	2 3	Alunos e professoras da Escola Benedito Leite
Echo Juvenil	1899	n.i	-	Avante	1949	2 3	Grêmio Cultural e recreativo Luiz Rego do Colégio São Luiz
O Instituto Lauro Sodré	1900	1	Instituto Lauro Sodré	Folha Estudantil	1951	3	Grêmio C Liceista “Castro Alves”
Pallas	1900	n.i	-	Voz Universitária	1954	3	União Maranhense dos Estudantes universitários
Revista O Ensino	1891	1	Instituto Lauro Sodré	O estudante de Atneas	1956	3	Grêmio Liceista
Revista da Sociedade de Estudos Paraenses	1894	1	-	Folha Estudantil	1951	3	Grêmio Liceista “Castro Alves”
A Escola: Revista Oficial de Ensino	1900	1	Diretoria da Instrução pública	Voz Universitária	1954	3	União Maranhense dos Estudantes universitários
Revista de Educação e Ensino	1911	1	Diretoria da Instrução pública	-	-	-	-
Boletim Oficial da Instrução do Estado do Pará	1905	1	Diretoria da Instrução pública	-	-	-	-

Boletim Oficial da Instrução	1931	1	Diretoria da Instrução publica	-	-	-	-
Escola- revista do professorado do Pará	1934	1	Associação de professorado paraense				

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2021).

Verificamos que no Maranhão, dos 27 impressos localizados, 11,1% (n. 3) foram publicados no Império (de 1844 a 1878), 40,7% (n. 11) na Primeira República (de 1902 a 1928) e 48,2 (n. 13) no período de 1934 a 1954, não existindo nestas temporalidades impressos publicados pelo Estado. Já no Pará, dos 31 jornais que circularam de 1853 a 1935, 32,2% foram publicados durante o período imperial (entre 1853 a 1889), 45,2% no Oitocentos republicano (1890 a 1899) e 22,6% no século XX (1900-1935), sendo que 100% destes últimos foram mantidos pelos órgãos do governo ou por grupo de docentes, como a Diretoria da Instrução do Estado e a Associação do Professorado Paraense, o que evidencia o caráter oficial desses artefatos, as tensões internas que colocam em pauta via materialidade a configuração textual do registro e a reprodução das vozes dos dirigentes educativos e políticos paraenses da época; enquanto nas fases anteriores a 1900, foram publicados e mantidos por mestres, alunos ou pelas instituições escolares. Configuração textual que aponta na materialidade dos artefatos:

[...] as opções temático-conteudísticas (o quê?) e as estruturas-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a um determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão⁴⁹.

Desse modo, numa leitura detalhada desses impressos, em especial aqueles publicados por alunos, termos como literários, noticiosos, críticos, políticos, humorísticos e recreativos diferenciam estes exemplares, mesmo que se classifiquem como «órgãos estudantis, órgãos da juventude ou como representantes da juventude estudiosa»⁵⁰. Nesse sentido, podemos constatar a partir dos dados em registro, que tanto no Pará como no Maranhão, a imprensa destinada a tratar de assuntos relativos à educação e ao ensino, inicia-se no

⁴⁹ M.R.L. Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, 1876-1994, São Paulo, Editora UNESP, 2000, p. 31.

⁵⁰ C.N. da Silva, N.S. dos Anjos Seixas, *Os jornais estudantis no espaço público da imprensa paraense no século XIX*, *Collegio Salles 01121888*, Trabalho apresentado no Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012, p. 6.

século XIX por iniciativa de «classe estudantil laboriosa», prolongando-se até o período republicano.

Portanto, se desde «A Violeta» (1853) até a «Pallas» (1900), a iniciativa dos alunos e mestres foi a mola propulsora dessas publicações na Amazônia Paraense, é a partir da «Revista Ensino» (1891-1894) que o Estado e as instituições sucedâneas, responsáveis pela instrução, assumem tal atividade. No Maranhão, predominaram impressos publicados pelas instituições escolares e por estudantes, apesar de que Barbosa de Godóis, já tivesse defendido a necessidade de se criar pelo Estado uma revista pedagógica, que atuasse como canal de divulgação e orientação da pedagogia moderna, baseada na psicologia da criança e nos novos métodos de ensino que circulavam no mundo, embora estivesse ciente que este veículo de comunicação tinha a «estafada metáfora da Rosa de Malberbe»⁵¹, pela pouca durabilidade que a caracterizava, a fragilidade que a marcou em quanto documento de guarda/referência, assim como pela vida efêmera que a distingue.

Essa metáfora de Godóis (1910) se aplica à imprensa periódica dos dois Estados, na medida em que apresentam características similares, a saber: formato de 297x210; impressão em preto e branco; números com 4 a 10 folhas; periodicidade irregular (mantidas na sua maioria pelos próprios alunos e/ou pela instituição escolar, assim como, pelo comércio local, como evidenciam as propagandas e agradecimentos registrados); artigos regularmente curtos; variação dos escritos segundo a disposição geográfica do suporte e a divisão de colunas (2 ou 3); raras listagens de assinantes, o que pode ter influenciado nos curtos ciclo de vida que não ultrapassaram 3 a 4 números.

Contudo, verificamos no Estado do Pará, que as «Revistas de Educação e Ensino e o Boletim Oficial da Instrução», por serem mantidos por órgãos do governo ou por associações docentes, apresentam uma periodicidade “regular”, uma quantidade maior de números e são mais volumosas tendo em conta a paginação que varia de 30 a 50 folhas em cada lançamento; por outro lado, artigos com 1 ou 2 colunas, variando em extensão e/ou divididos por partes (I-II-III) em vários números/edições são assinados por autoridades e professores locais, a exemplo de Pereira de Castro, Paulino de Brito, Dalcídio Jurandí, além de serem edições mantidas por assinatura ou pelas instituições comerciais locais, como a Farmácia Áurea e a Libreria Alfacinha, impressas em oficinas dos órgãos do governo, a exemplo da «Revista O Ensino» [de periodicidade mensal, editada no Instituto Lauro Sodré e com assinaturas anuais (10\$000), semestrais (6\$000) e ou vendidas avulso (1\$200)], e comercializadas em diferentes lugares, a exemplo da Agência Martins, da Casa Batista, do Salão Florença e em outros pontos da capital e do interior do Estado.

Constatamos, assim que foi no período republicano onde há maior incidência dos impressos, provavelmente pelas reformas educacionais, com

⁵¹ A.B. De Godóis, *O mestre e a escola*, São Luís, Imprensa, 1910, p. 50.

a criação da Escola Normal, dos grupos escolares e da expansão do ensino primário e secundário que ocorreu em São Luís, em Belém e em todas as demais localidades do Pará e do Maranhão, favorecendo, por conseguinte, a circulação de ideias pedagógicas por meio deste canal, que transitaram entre os diferentes agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, como fica latente nas correspondências dos leitores aos redatores dos impressos.

Recebemos pelo último correio a visita do nosso colega *A Escola* jornal de formato moderno, que acaba de ser lançado pela primeira vez em Codó, uma das mais prosperas cidades do vizinho Estado do Maranhão. *A Escola*, que é órgão do Externato Codoense, vem formar ao lado dos jornais que se batem pela causa santa da Pátria – a propagação do civismo através da propagação das letras. Não podia ser mais belo o ideal dos moços codoenses, nem mais louvável a sua ação, hoje com especialidade, quando o Brasil espera confiante o auxílio de cada um dos seus filhos. *A escola* leva os nossos votos de intérrima existência⁵².

Esta revista mensal de pedagogia e literatura, que se publica em Belém do Pará, vem em seu número de outubro recheada de interessantes e ótimos trabalhos sobre assuntos diversos e de oportunidade. O *ENSINO*, que obedece à direção intelectual do dr. Antonio Marçal, diretor do Instituto Lauro Sodré, daquela extrema capital do Norte, apresenta em sua segunda fase uma feição material de que muito honra à arte tipografica no florescente Estado do Pará⁵³.

Esses extratos das correspondências, o primeiro enviando para o jornal «A escola» (1918) do Externato Codoense pel'«O imparcial», de Teresina e o segundo para a «Revista de Educação e Ensino» (1911), enviado pelo jornal «A União», do Estado da Paraíba, evidenciam uma circulação dessas materialidades para além do local de publicação; circulação que contribuiu certamente para a expansão das ideias sobre a instrução e a educação tão em voga no Brasil. Impressos de ensino que se constituíram em um canal fértil para o fortalecimento dos debates sobre os métodos e as disciplinas, sobre os materiais escolares e a formação de professores, temas presente nesses suportes que trazem as marcas dos tempos, dos espaços, dos tipos de instituições envolvidas e dos sujeitos que atuaram na arte de escrever e publicar assuntos sobre os problemas educativos nas suas variações históricas.

Tomando como exemplo dois números dos periódicos «A Escola» (1918 – do Externato Codoense) e a «Revista O Ensino» (1891 – do Instituto Lauro Sodré) para mapear os temas que se fazem presente⁵⁴, expomos no seguinte quadro a maior incidência de assuntos; embora, certamente, nos demais impressos que circularam no período, tópicos, discussões e projeções similares estiveram constantemente em pauta, uma vez que problemas sobre a instrução e a educação foram destaques no intuito de se construir uma sociedade próspera e civilizada.

⁵² *A escola: órgão do Externato Codoense*, «O Impracial», Teresina, 1918, p. 2.

⁵³ *A União*, «Revista de Educação e Ensino», 1911.

⁵⁴ A contagem ocorreu quantas vezes o tema aparece nos artigos.

Quadro 2. Mapeamento de temas publicados pelo jornal «A Escola» (MA) e a «Revista de Ensino» (PA)

TEMAS PUBLICADOS	A ESCOLA (MA)		REVISTA ENSINO (PA)	
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Métodos de ensino	04	5.1	24	8.0
Formação de professores	03	3.8	18	6.0
Livros escolares	04	5.1	09	3.0
Magistério primário	02	2.5	10	3.3
Ensino Primário	10	12.6	33	11.0
Materiais didáticos	05	6.3	27	9.0
Educação de adultos	03	3.8	05	1.7
Analfabetismo	05	6.3	27	9.0
Educação e civismo	03	3.8	05	1.7
Psicologia e ensino	03	3.8	07	2.3
Ensino normal	08	10.2	37	12.4
Obrigatoriedade e frequência escolar	12	15.2	46	15.4
Higiene Escolar	17	21.5	51	17.2
Total	79	100	299	100

Os impressos que circularam no Pará e no Maranhão trazem debates sobre as ideias pedagógicas de acordo com os tempos/espacos escolares e com os níveis de ensino, sobre as concepções referentes à coeducação em pleito e às mudanças nas estruturas psíquicas dos sujeitos envolvidos com a instrução/educação, sejam professores, diretores e inspetores, sejam os próprios intelectuais que as reportavam, mesmo não exercendo o magistério. Nesse sentido, a imprensa de educação e ensino se faz um canal privilegiado para colocar em discussão projeção assuntos, dilemas e posicionamentos que apontam para a dinâmica estabelecida neste campo. Dessa forma, com base no quadro 2, constatamos que debates a nível local e nacional nestes impressos, referenciam aspectos que vetorizam a formação de professores pela escola normal, o crescimento das escolas graduadas, tendo em conta a obrigatoriedade e o nível de frequência, a adoção de métodos ativos, assim como a presença de objetos escolares que caracterizam a cultura material escolar, avaliada a partir dos preceitos de higiene. Aspectos estes que foram debatidos por Barbosa de Godois e José Verissimo nas obras *O mestre e a escola* (1910) e *A Educação Nacional*⁵⁵, respectivamente, as quais servem de contraponto para entendermos a imprensa escolar.

⁵⁵ Ver J. Verissimo, *A educação nacional*, Pará, Editores Tavares Cardoso, 1890.

3. *A imprensa de Educação e Ensino: interseções*

No Estado do Maranhão, a imprensa de educação e ensino iniciou-se no século XIX com a publicação da Associação Literária Maranhense do «Jornal de Instrução e Recreio» (1844), criada pelos alunos do Liceu Maranhense que tinha entre seus membros honorários Gonçalves Dias, Teófilo de Carvalho Leal, Aires de Vasconcelos, entre outros intelectuais que contribuíram para formar o epíteto da *Atenas Brasileira*. Esse jornal seguia a tradição da juventude em publicar pequenos impressos com a finalidade, nos parece, de se contrapor à «grande imprensa» de domínio dos «homens das letras e da política» e servir como exercício de escrita, para que esses iniciantes, liceistas em formação, adentrassem futuramente no círculo daqueles homens que marcaram em preto e branco os grandes jornais da(o) Província/Estado como o «Publicador Maranhense» (1842) e «O Globo» (1852) que circularam nas ruas e ladeiras de São Luís como tantos outros e contribuíram para fomentar esta prática por todo o território Timbira⁵⁶, como fica evidente na editorial da «Revista Juvenil»: «[...] não é, pois, mais de que uma modesta arena de combate, onde intentam provar forças ensaiando, as armas alguns moços ambiciosos de cultura literária»⁵⁷.

O segundo impresso dedicado a debater o ensino no Maranhão foi a «Revista de Instrução e Educação» publicada pela Associação Tipografica Maranhense, em 1877. Este periódico teve como finalidade não só defender a escola, o professor quanto sacerdote no seu ofício e a instrução como batismo do ensino, como também proteger «o mestre com seu elevado ministério», a «causa da liberdade» em contraposição às trevas e a posse da verdade como «aspirações da pátria», as quais teriam sido marcadas pela racionalidade instrumental em ação e a própria modernidade, que em tese guiariam ao povo para a tomada de «consciência do dever» via instrução e educação. Segundo a revista:

A escola a seu turno, é o templo cujo sacerdote – o professor lança à frente das gerações novas o batismo do ensino, para que a sociedade receba homens fortalecidos com a luz da alma – a instrução. E a instrução, recebida na escola, não deve ser o legado dos séculos de trevas em que a humanidade jazia na sombra, porém a provisão suculenta dos séculos de luzes, fartos com as conquistas gloriosas da liberdade. É mister que a escola de hoje seja também na atualidade: a escola nacional precisa ser a imagem da pátria em que vivemos. Eduquem-se as gerações presentes, adultas na idade do progresso, ansiosas de futuro, palpitantes de entusiasmo pela grande causa da liberdade, e mais que tudo ansiosas, abundantes, da posse da verdade. Os mestres apossam-se destes princípios, e infundam nos corações dos alunos as aspirações da pátria. Haja consciência do dever, consciência profunda do elevado ministério que exercem: eduquem o povo no elemento que lhe é próprio, na sociedade em que vive, nas instituições de que usa, para que possa saber guiar-se no futuro. Preparar uma geração,

⁵⁶ Expressão muito usada para caracterizar o povo do Maranhão com base no poema épico *Os Timbiras* (1857) de Gonçalves Dias.

⁵⁷ Editorial, «Revista Juvenil», 10 ago. 1876.

repetamos este eloquente axioma, é formar um povo. E quando esta geração está a caminho é bela, si bem que arriscada e penosa, a missão do condutor, que tem de guiá-la ao termo de sua romaria. É preciso prepará-la para todos os caminhos. Nem sempre encontram-se estradas amplas e planas, margeadas de sombras amenas, que lhe facilitem a peregrinação: as mais das vezes as sendas são escabrosas, e os caminhos ínvios⁵⁸.

Por seu turno «A Escola» (1878) mantém a tradição dos alunos do Liceu de produzirem pequenos impressos voltados para tratar assuntos atinentes à instrução, «sem grande proteção institucional», como uma característica peculiar a esses artefatos; mas nem por isso estes escritores em formação «se sentiam pouco animados com as provas de considerações que dispensaram aqueles que deseja[ra]m coroar de êxito os esforços de quem combate pela causa da instrução»⁵⁹.

Com título similar ao anterior, adentramos o século XX com o primeiro impresso publicado por iniciativa de um professor, neste caso, Joaquim Santos que objetivara «auxiliar na propaganda dos modernos métodos de ensino»⁶⁰ e o primeiro exemplar produzido por uma instituição de ensino privada: o «Colégio 15 de novembro» de propriedade do professor Benjamin de Melo, que teve como redatores os docentes Almir Dias da Silva, Aristides Lima, Raimundo Rodrigues e Joaquim Lins. «A Escola» (1909), para além de se apresentar como defensora da escola primária e secundária maranhense, tinha também como desígnio, despertar o interesse dos pais em matricularem seus filhos na instituição como internos⁶¹, semi-internos e externos.

Este estabelecimento, [está] bem localizado nesta Capital, *bastante arejado*, provido de *banhos incorporáveis*. Com bastante quintal, onde se acha montado um pavilhão de ginástica; oferece *ótimas condições sanitárias* e favoráveis [à] educação física que, mais talvez do que em época alguma se impõe aos cuidados dos chefes de família zeladores de sua descendência. O diretor acha-se a frente do estabelecimento, mantendo *firmes os princípios de moral e dignidade*, velando pela *disciplina*, dirigindo estudos e divertimentos gerais, esforçando-se enfim, como julga indispensável, em *habilitar os alunos* que lhes são confiados a desempenhar convenientemente o *papel* que escolheram *na sociedade brasileira*⁶².

Observamos que o diretor da instituição faz uso do impresso escolar para mostrar aos interessados as condições arquitetônicas e sanitárias do estabelecimento, como os princípios morais e de dignidade pelos quais se regiam, além do rigor disciplinar de moldar, formar e habilitar alunos capazes

⁵⁸ «Revista de Instrução ed educação», n. 8, 1877, p. 1.

⁵⁹ *Editorial*, «A Escola», 1878.

⁶⁰ «A Escola», 1909.

⁶¹ Internos, eram aqueles alunos que residiam no estabelecimento de ensino em tempo integral, inclusive nos finais de semana, geralmente oriundos do interior do Estado; os semi-internos, aqueles que retornavam para suas residências nos finais de semana e, os externos, os que assistiam as aulas e retornavam diariamente para seus familiares.

⁶² «Colégio 15 de Novembro», 10 mar. 1902.

de desenharem papéis na sociedade brasileira. Não obstante, ao exaltar o papel da escola e as condições que a caracterizaram, seja na parte estrutural como espaço ideal de ensino e lazer, seja no âmbito pedagógico e educativo regido pela moral, civilidade e os bons costumes – que apontam para um regime disciplinar imposto de mentes e corpos –, a imagem da instituição como espaço escolar legitimado, também é vendida e posta a circular pela especificidade do impresso, criando-se uma representação de si como gestor/diretor e uma representação da escola como lugar de formação ideal que garantiria pelo quantitativo de matrículas a sua manutenção e sobrevivência.

No Estado do Pará como se evidencia no quadro 1, a imprensa de educação e ensino tem a sua gênese também no século XIX e apresenta um quantitativo relevante de exemplares, o que evidencia a dinâmica estabelecida no processo de produção e circulação das ideias pedagógicas, que foram transmitidas via estas materialidades impressas. Contudo, para este texto, destacaremos alguns títulos, cuja escolha se deu por se encontrar em debates de outros autores e por encontrarem-se disponíveis nas redes sociais das instituições de memória do Pará.

Ao analisarem a imprensa do Colégio Salles, Silva e Seixas afirmam que este impresso tinha por finalidade servir de canal de divulgação da instituição de modo a

[...] prestar ao público em geral e a todos os interessados em particular, informações completas do movimento anual do Colégio, e dar-lhes uma ideia de como trabalhamos para tornar nossas *alunas ilustradas* por uma *solida instrução*, *boas por uma bem dirigida educação*, e *fortes por um conveniente sistema de desenvolvimento físico*, resolvemos, a exemplo de estabelecimentos que podem servir de modelos, fazer esta publicação avulsa. Sem pretensão nenhuma, a não ser colocar nosso estabelecimento a altura da confiança dos pais de famílias, garantimos inteira sinceridade e a mais absoluta dedicação, como nos ufanamos, de ter tido, no desempenho dos nossos compromissos. Fundado a 6 de janeiro de 1887, tendo portanto apenas dois anos de existência, o Colégio Sales tem sabido manter-se com toda a dignidade, executando o seu programa com lealdade e dedicação, como convém a uma instituição séria. Não poupa sacrifícios para torna-se digno da confiança publica, e se esta não lhe faltar he de saber aprecia-la como o tem feito até hoje⁶³.

Como se pode observar, a educação feminina na Província do Pará não difere de outros modelos presentes no Brasil imperial, capacitar as moças para o exercício das atividades domésticas e para o cuidado da sua prole, que de acordo com Melo⁶⁴ se apresentavam em dois grupos face à migração de mulheres (cearenses e maranhenses) e à imigração (de portuguesas, francesas e italianas) no período, que se juntava às paraenses e assumiam atividades relativas as suas

⁶³ da Silva, dos Anjos Seixas, *Os jornais estudantis no espaço público da imprensa paraense no século XIX*, *Collegio Salles 01121888*, cit., p. 1.

⁶⁴ C.N. de Melo, *Sendas da escolarização feminina no Pará*, «Revista HISTEDBR On-line», n. especial, 2011, pp. 83-102.

condições econômicas. Para as pobres, restava a aprendizagem de trabalhos domésticos que contribuíssem para a sobrevivência material e humana. Aquelas que vinham da elite, eram as que as instituições educativas procuraram cooptar como alunas internas e externas, de modo a serem partícipes de uma sociedade que valorizava a educação, como símbolo de ascensão social, «[...] passa[ndo] a ser visíveis nas escolas da província, o que revela a intersecção entre a sociedade, [a instrução], a educação, e a participação de mulheres na sociedade imperial paraense»⁶⁵.

Com o mesmo objetivo do impresso publicado pelo Colégio Sales, o «Porvir» (1888) apresentava a qualidade do ensino no Ateneu Paraense, descrevendo o espaço para o desenvolvimento das atividades físicas e enaltecendo as condições higiênicas dos banheiros e das salas de aulas arejadas, assim como a capacidade/habilidade da instituição para formar meninos fortes, morigerados e capazes de assumirem cargos políticos e administrativos na Província. Por sua vez, os alunos do Liceu paraense utilizam as páginas d'«O Crepusculo» (1890) para demonstrarem o valor da instrução, da educação e do papel dos professores na formação humana e técnica que recebiam na instituição, como destaca França (2019)⁶⁶ ao tratar da história de estabelecimento de ensino.

«A Escola» (1892), jornal publicado pela Escola Normal, por outro lado, nos parece ser o primeiro impresso paraense em que as mulheres aparecem como redatoras. O conteúdo do jornal voltava-se para demonstrar o valor da instrução/educação do sexo feminino e o incentivo para a formação de normalistas e dos métodos de ensino presente à época, que em tese deveriam melhorar a qualidade do ensino e transformar a escola segundo a pedagogia moderna, num espaço atrativo para aqueles alunos que a concebiam como lugares de tortura.

Ante as conquistas da pedagogia moderna, o aluno deixa de ser esse torturado de quem se exigia trabalho superior às suas forças no campo meramente especulativo, para ser um observador dos múltiplos fenômenos que se desenrolam na natureza, iniciando-se nas leis que o regem; a escola deixa de ser essa casa execrada pela infância, que instintivamente detesta tudo quanto lhe acarreta sacrifícios, para ser um centro de atrações, onde os conhecimentos são ministrados, de acordo com os princípios científicos, a par de distrações e exercícios apropriados⁶⁷.

Com a finalidade de consolidar os valores e as ideias republicanas, o Estado por meio da Diretoria da Instrução Pública, vai promover a produção de vários impressos que objetivaram trazer à tona os valores da pátria, da moralidade

⁶⁵ *Ibid.*, p. 85.

⁶⁶ Ver M. do P.S.A. de França, *Liceu paraense. História do ensino secundário público na Província do Pará*, in C.A. Castro, *Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*, São Luís, EDUFMA, 2019.

⁶⁷ «Revista da educação e do Ensino», n. 2, 1912, p. 45.

social da população e demonstrar a capacidade do homem amazônico na formação de um Brasil mais moderno e civilizado.

Ao tratar da Revista de Educação e Ensino, Araújo afirma que:

Na última década do século XIX, no Pará, Extremo Norte do país, há, sob a direção de Octávio Pires, professor da Instrução Pública de Ensino, a publicação de um periódico particularmente destinado aos professores das escolas públicas do Estado. Ainda considerado um estado da federação formado por ‘homens de arco e flecha’, a Revista se coloca no contexto social e político da região como mais um recurso de inserção da Amazônia no mundo civilizado da ciência e das letras [...]⁶⁸.

Por outro lado, de modo a fazer circular as ideias pedagógicas em voga no mundo e no Brasil para os professores paraenses na perspectiva de afirmar os valores republicanos, o governador José Paes de Carvalho declarava pelo Decreto n. 850 de 30 abril de 1900, que era:

Art. 1º- É obrigatório para o professor primário do Estado a assinatura da revista do ensino *A Escola*, publicada sob a direção e redação do Diretor Geral da Instrução Pública.

Art. 2º- A contribuição da assinatura anual para cada professor será seis mil réis, ouro, pagos em doze prestações mensais por meio de desconto nos vencimentos.

Art 3º- O Tesouro Público do Estado por ocasião do pagamento dos vencimentos mensais dos professores descontará a cada um a importância de quinhentos réis, ouro, que será escriturada em caixa especial como rendimentos da Revista⁶⁹.

Embora a produção e circulação da imprensa de educação e ensino paraense viesse ao encontro do movimento denominado de *Belle Époque*, em que o Estado assume o papel de estimular e patrocinar a modernização de Belém a partir de um amplo processo de urbanização «[...] com a construção de avenidas, praças, jardins, palacetes e monumentos, tudo feito com materiais vindos do continente europeu»; com respeito ao ensino, estratégias de imposição foram direcionadas aos professores como forma de manter a produção de impressos locais referentes à instrução e à circulação de ideias pedagógicas, uma vez que a «assinatura da *Revista Escola*» não foi nunca uma opção: a obrigação do «professor primário do Estado» de ser assinante, juntamente com sua contribuição anual cobrada nas mensalidades e a cobrança de imposto pelo Tesouro Público para sua edição, manutenção e consumo foram instituídas em lei via decreto. Nesse contexto, há preocupação com a instrução, visto que o ensino conjugado às artes constituiria uma importante estratégia na luta pela consolidação dos princípios republicanos, destacando-se nesse mister, as figuras de Lauro Sodré e de Justo Chermont, os quais, «Derrama[ram] escolas públicas e externatos de ensino secundário

⁶⁸ S.M. da S. Araújo, *Pedagogia e ‘ciencias’ na revista de educação e ensino no Pará: apontamentos para o currículo escolar na Amazônia do século XIX*, in C.A. Castro, S.L.V. Castellanos, *História da escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura*, São Luís, EDUFMA, 2018, p. 347.

⁶⁹ *Pará*, Decreto n. 850 de 30 abril de 1900, p. 192.

por todo o estado, reformando o Lyceu Paranense e a escola normal [...]»⁷⁰. No Maranhão proliferaram um número representativo de impressos escolares no século XIX, identificando-se 3 títulos publicados entre 1844 e 1878. A produção do «Jornal de Instrução e Recreio» (1844), a «Revista de Instrução e Educação» (1867) e «A Escola» (1878) pode estar atrelada à criação da Inspetoria da Instrução pública em 1843, à organização dos espaços escolares existentes visando um maior número de estabelecimentos de ensino e um crescimento das matrículas que garantiriam o acesso às crianças, assim como ao exercício da leitura e da escrita dos produtores e consumidores destes artefatos. Contudo, é principalmente a partir da década de 1870, que consideramos essa fase como de «renovação» da instrução pública na província, a partir de algumas iniciativas dos presidentes com a expansão das escolas primárias (masculinas, femininas e mistas); ampliação que incentivara a criação de instituições como a Sociedade Onze de Agosto, voltadas para atender as camadas populares e o crescimento exponencial de artefatos da cultura material escolar, dentre outros processos que alargaram o número de espaços para ensinar e o compute de vagas de alunos para se instruir.

No período de 1900 a 1930, foram editados 11 impressos de educação e ensino, com predomínio entre as décadas de 10 a 20, que corresponde a 40,7% das produzidas na Primeira República. Nessa fase, ocorrem mudanças importantes na organização e ordenamento da instrução local com a criação da Escola Modelo, dos Grupos escolares e da ampliação das instituições de ensino secundária (Normal, profissional e ginasial), tendo nas figuras de Barbosa de Godois⁷¹ e Antônio Lobo⁷², intelectuais que intervieram na instrução local desde seus lugares de ação, como diretores de escolas, professores e inspetores, um substantivo apoio político com Benedito Leite (governador do Estado) para se repensar as instituições educativas, a formação de professores e a instrução pública maranhense via reformas, dentre outros que exerceram diferentes papéis e defenderam variadas frentes na constituição do ideário republicano, já que Leite tinha como lema, «[preferir] cortar uma das mãos do que fechar uma escola», sendo seu busto atualmente exibido nessas condições como símbolo de sua ação e projeção em benefício da instrução pública local.

Nos anos posteriores, de 1930 a 1954 foram publicados no Maranhão, 13 impressos de educação e ensino, que corresponde a 48,1%, o que aponta para um acréscimo da produção e do consumo em relação a outros períodos,

⁷⁰ V.G.D. Gutierrez, C.A. Castro, *Os professores da Escola Normal do Pará no período de 1900 a 1919*, «Revista Linhas», vol. 22, n. 49, 2021, pp. 373-401.

⁷¹ Escritor, poeta e professor. Autor de várias obras voltadas para o campo da educação, como *O Mestre e a Escola* (1910).

⁷² Jornalista, poeta, romancista, professor, tradutor, publicista e polemista compulsivo. Dirigiu a Biblioteca Pública, o Liceu Maranhense e a Instrução Pública. Diretor d'«A Revista do Norte» (1901-1906), periódico ricamente ilustrado e do jornal «A Tarde» (1915-1916), colaborando em diversos outros órgãos da imprensa maranhense.

possivelmente pela gradual expansão da educação primária e secundária entre Ginásios e Colégios, entre a Escola Normal e os Grupos Escolares de natureza pública, como também a ampliação dos espaços de ensino na ordem do particular (a maioria confessional), principalmente no interior do Estado, mas, também existentes na capital. Dessa totalidade que circulou desde o final do século XIX até os inícios do século XX, predominou 55,5 % (n. 15) daquele conjunto que foi produzido por clubes, grêmios, centro e sociedades de alunos, correspondendo à 3ª categoria de análises aqui proposta; para 28,6% (n. 8) das publicadas por professores ou professores-proprietários de estabelecimentos de ensino, referente à 2ª classificação. Já as 3 revistas/jornais que foram produzidas, órgãos do governo e instituições de ensino como Liceus, Escolas Normais e Colégios no Maranhão, corresponde a 11,1% da 1ª categoria, tendo em conta um 7,1% (n. 2) das produções que abrangem tanto a 2ª como a 3ª categorização.

Com respeito ao Pará, o compute de exemplares garimpados corresponde a 31 títulos, embora, por encontrarmos em processo de levantamento de dados, que está condicionado ao fim da pandemia e à disponibilidade dos pesquisadores se deslocarem a Belém para coletarem informações na Biblioteca e no Arquivo Público do Estado, além da incipiente digitalização de documentos nestas instituições de guarda, especificamente dos impressos periódicos, os resultados apresentados neste artigo ainda são lacunares.

Neste sentido, no que se refere aos periódicos produzidos por associações, órgãos do governo e instituições de ensino representando a 1ª categoria em análise, encontram-se 29,0 % do total de exemplares que correspondem a n. 9. Deste quantitativo, podem-se dividir em três grupos estes impressos, segundo o lugar de produção, a saber: a) a associação dos professores do Estado, que publica a «Escola: revista do professorado do Pará» (1934-1935); b) a Diretoria da Instrução Pública como órgão do governo que editada «A Escola. Revista Oficial do Ensino» (1900), a «Revista de Educação e Ensino» (1911), o «Boletim Oficial da Instrução do Estado do Pará» (1905) e o «Boletim Oficial da Instrução» (1931); c) e com respeito às instituições escolares responsáveis, foram publicados quatro impressos, «O Crepúsculo» (1890) pelo Liceu Paraense, «A Escola» (1892) pela Escola Normal e «O Instituto Lauro Sodré» (1900) e a «Revista A Escola» (1891), ambos concebidos pelo Instituto do mesmo nome. Com respeito à 2ª categoria, se registra a publicação do «Atheneu Paraense» (1890), mantida e redigida pelo professor Raimundo Bertoldo, e a circulação do «Colégio Salles» (1888) concebida pelos estudantes da própria instituição e «A pátria» (1890) que foi produzida pelos alunos do Liceu Paraense.

Conclusão

No Maranhão e no Pará, jornais singulares e com peculiaridades próprias, segundo a origem, locais de produção/consumo e concepções autorais, mas não menos importantes enquanto circulação e projeção incursionaram também pela instrução e educação; assuntos recorrentes e temas de referência ao ensino e a sua dinâmica, às estratégias impostas via regulações/normas e às táticas de apropriação concebidas, expostas e estimuladas via jornal, foram ratificadas, discutidas e postas em pauta por professores e alunos para serem questionadas e contestadas visando instigar câmbios e resistências, além de referenciar-se nos jornais estudantis e/ou na imprensa de educação e ensino de ambos Estados, os grandes escritores brasileiros como Castro Alves, Silvio Romero, José de Alencar e, os locais, como Gonçalves Dias, Inglês de Souza e José Veríssimo.

Por não terem como suporte (na sua maioria) o financiamento do governo ou de uma associação, essa imprensa peculiar possui um ciclo de vida muito curto, às vezes não passando de um ou dois números; na contramão, para a sua manutenção, valia-se do comércio local e das tipografias, da arrecadação de fundos por meio dos grêmios e dos clubes discentes ou pelos cofres das próprias instituições de ensino. Não entanto, esse “modelo” de jornal espalha-se por outras localidades desses Estados, onde grupo de alunos e professores, tendo a capital como referência, publicam vários títulos desses exemplares, o que nos permite inferir sobre a circularidade de ideias e as armaduras conceituais que prevaleceram nessa temporalidade, sobre as referências tipográficas e os interesses socio-educativos dos jovens e professores que marcaram a trajetória das escolas, do ensino e da educação.

Contudo, apesar desses aspectos, a imprensa de educação e ensino, se constitui em fonte privilegiada para compreendermos o movimento docente e discente, o lugar e o papel da educação na transformação da sociedade local e brasileira, que ao serem comparadas nos dois Estados, as características editoriais, a extensão dos artigos e as estratégias de circulação e uso são distintas. Entretanto, estas imprensas se aproximam pelo compromisso com a instrução/educação (principalmente a pública), com as diversas temáticas presentes em suas páginas e com as críticas e/ou elogios referentes às figuras do governo, aos professores e às instituições, ao papel da educação e do ensino na transformação e incorporação dos princípios de civilidade, progresso e de modernidade, notadamente a partir do período republicano.

A Revista «Escola Nova»: o objeto impresso a serviço da reforma do ensino

Carlos Roberto da Silva Monarcha
San Paul State University (Unesp)
San Paul (Brazil)
carlos.monarcha@gmail.com

Journal «Escola Nova»: the printed object at the service of education reform

ABSTRACT: This paper presents results of studies and research centered on the magazine «Escola Nova», which was a publication organized and directed by Manoel Bergström Lourenço Filho from 1930 to 1931. Lourenço Filho was named General Director of Public Instruction by the Provisional Government of the 1930 Revolution. He used the magazine as a mouthpiece for the ongoing education reform and dissemination of topics concerning the renewal of pedagogical culture, namely the new school, school programs, education and health, initiation to study of tests, the professional orientation problem, and educational cinema.

EET/TEE KEYWORDS: Lourenço Filho; Education reform; Didactic innovation; «Escola Nova»; Brazil; XX Century.

Introdução

Vitoriosa, a Revolução de Outubro, com Getúlio Vargas à frente do Governo Provisório, colocou termo a uma realidade antiga, a Primeira República, a «República Velha», ao mesmo tempo que apontava outras possibilidades para o desenrolar da vida nacional. Compreender o significado desse movimento armado, dirigido por civis e militares, isto é, se representou uma ruptura ou continuidade na formação social brasileira, é dizer, se foi revolução ou rebelião, é objeto de posições historiográficas divergentes, conquanto algo seja incontestável: a Revolução Outubrista é um dos acontecimentos essenciais na formação do Brasil contemporâneo¹. Estabelecer relações complementares

¹ Ver C. Monarcha, *Brasil arcaico, Escola Nova: técnica, ciência e utopia nos anos 1920-1930*, São Paulo, Ed. Unesp, 2009.

entre a Revolução de Outubro e a reforma de ensino, e nela, a revista «Escola nova» é o pressuposto deste artigo, ora apresentado ao escrutínio dos leitores.

1. *Trajetória de uma figura moral*

Em meio a muitas incertezas e disputas por posições de poder, e, claro, disparos de artilharia e voos rasantes, o coronel João Alberto Lins de Barros, um dos líderes da Legião Revolucionária, é designado interventor federal no estado de São Paulo.

Nesse clima de intensa agitação política e social, destacados professores saídos das fileiras do magistério paulista, ainda que por breves períodos, assumiram a direção da instrução pública: Manoel Bergström Lourenço Filho, Sud Mennucci, por duas vezes, Fernando de Azevedo, João Toledo, Francisco Azzi e Luís da Motta Mercier.

Logo após publicar *Introdução ao estudo da Escola nova*, para muitos, um livro fundamental em nosso tempo de formação de professores, e encontrar-se com Édouard Claparède, em Belo Horizonte, Minas Gerais, Lourenço Filho é nomeado Diretor Geral da Instrução Pública, em 27 de outubro de 1930. Em entrevista à imprensa local, José Carlos de Macedo Soares, Secretário do Interior, anunciava a boa nova: «Para dirigir a Instrução Pública, logrei obter os serviços inestimáveis do Dr. Lourenço Filho, profundo conhecedor do assunto, técnico dos mais competentes, de uma assombrosa capacidade produtiva»².

Professor primário diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga e pela Escola Normal Secundária, a célebre Escola Normal da Praça da República, Lourenço Filho notabilizara-se, quer pelo exercício do magistério na matéria Psicologia e Pedagogia, quer pelo envolvimento na reforma do ensino paulista executada por Antônio de Sampaio Dória, em 1920, quer pela atuação junto ao governo do Ceará, entre 1921 e 1922, quando foi designado Diretor Geral da Instrução, com a incumbência de reformar o ensino daquele Estado, quer ainda pela organização do projeto editorial «Biblioteca de Educação», espécie de *mass media*, da Companhia Editora Melhoramentos, para a qual traduziu e prefaciou livros de autores empenhados nos chamados estudos objetivos da criança: *Psicologia experimental*, Piéron; *A escola e a psicologia experimental*, Claparède; *Educação e sociologia*, Durkheim; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, Binet e Simon³.

² J.C. de Macedo Soares, *Quarenta dias de Governo Provisório do Estado de São Paulo*, São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, p. 288.

³ Ver C. Monarcha, *Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação (1927-1941)*, in C. Monarcha (ed.), *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*, Campinas-SP, Mercado de Letras, 1997, pp. 27-57.

Predileto de uma coalizão de intelectuais de vanguarda, Antônio de Sampaio Dória e Antônio de Almeida Júnior, dentre tantos, passo a passo, Lourenço Filho iria tornar-se um dos vultos paradigmáticos do assim chamado movimento da Escola Nova. Com efeito, adepto da ciência de fundamentos biopsicológicos, o biologismo é a marca que qualifica seu pensamento, considerado essencial à prática de uma educação natural, pois em harmonia com o *continuum* desenvolvimental da criança em fase de escolarização, Lourenço Filho aspirava a trazer para si o certificado de paternidade do fazer escola nova⁴.

2. A reforma em movimento

Em 1935, logo após o término do Governo Provisório, por solicitação de Antônio de Almeida Júnior, então Diretor do Ensino, Lourenço Filho, Sud Mennucci, Fernando de Azevedo, João Toledo, Francisco Azzi e Luís da Motta Mercier encaminharam retrospectos das suas administrações; Lourenço Filho enviou um relato conciso da sua administração, período de 27 de outubro de 1930 a 23 novembro de 1931. De imediato, ele alegou ter-se deparado com um pandemônio: levas de professores, diretores e inspetores escolares haviam abandonado os locais de trabalho, dezenas de grupos escolares, na capital e no interior, encontravam-se ocupados pelas tropas revolucionárias, donde a urgência de ações saneadoras, sobretudo, a retomada das aulas e a regularização dos serviços administrativos.

Para esse objetivo, a Diretoria teve de apelar para a boa vontade do professorado e demais funcionários, como já se disse, e determinar, por telegrama, a transferência imediata de cerca de trezentos professores, diretores e inspetores, em vista da exaltação de ânimos existentes em várias localidades, contra esses servidores do Estado. Alguns funcionários do ensino haviam aceitado o encargo da organização ou de auxílio aos «batalhões patrióticos», o que explicava essa reação, em várias localidades⁵.

Dentre as demais medidas emergenciais constantes no retrospecto, Lourenço Filho ressaltou a exoneração de centenas de professores leigos, a criação de 900 cadeiras reservadas a professores diplomados em escolas normais, a elaboração de critérios para a nomeação e remoção de professores e diretores de grupos

⁴ Ver C. Monarcha, *A face paulista da Escola Nova (seu espírito, suas condições, seus métodos)*, in B. Bomtempi Jr., R.D. Campos (edd.), *Paulistanidade e educação: práticas e simbologias*, Campinas-São Paulo, Pontes, 2018, pp. 121-170.

⁵ *Relatórios dos srs. Diretores do Ensino anteriores ao atual (1930-1935)*, A administração do Prof. Lourenço Filho, «Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, organizado pelo prof. A. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o ensino normal, estadual e livre», 1936, p. 40.

escolares e escolas reunidas, e, por último, o recenseamento da população em idade escolar.

Medidas estruturantes, pois, de maior alcance, constam em dois decretos exarados por João Alberto Lins de Barros, interventor federal, e José Carlos de Macedo Soares e posteriormente Arthur Neiva, titulares da Secretaria do Interior do Governo Provisório.

O Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930, com 13 artigos e considerandos, converteu a Diretoria Geral da Instrução Pública em Diretoria Geral do Ensino, repartição subordinada à recém-criada Secretária da Educação e Saúde Pública.

Para viabilizar a organização técnica e a fiscalização de todos os ramos do ensino público e particular, exceto o ensino superior, o decreto criou os Serviços de Assistência Técnica para o ensino primário, normal, profissional e vocacional, psicologia aplicada, educação física e ensino de música. De sorte a promover o «estudo objetivo da criança», o decreto criou o Museu da Criança, nominalmente equipado com seções de antropometria, psicometria, arte infantil, pedagogia experimental, patologia infantil e história do ensino em São Paulo, e, por fim, instituía a Inspeção Médico-Escolar e a Inspeção Escolar integrada por Delegados Regionais e Inspectores Distritais.

Em entrevista coletiva à imprensa paulista, declarava Lourenço Filho:

A reforma procura distinguir perfeitamente as funções. O serviço técnico ficará entregue a um corpo de assistentes técnicos destinado ao estudo dos problemas do aperfeiçoamento do ensino e de seu controle objetivo.

A ideia central da reforma, por esse aspecto, é fazer da Diretoria, ao invés de um órgão estático, somente capaz de dar execução a um determinado sistema educativo, um órgão dinâmico suscetível de acompanhar a evolução pedagógica mundial, adaptando ao nosso meio, às nossas necessidades e possibilidades, os meios da educação baseada na ciência.

Os assistentes técnicos vão procurar dar aos professores públicos, de uma forma resumida, clara e acessível, o que de melhor se pratica lá fora, em matéria de ensino, e mais do que isso: vão habilitar os mestres a julgar seu próprio trabalho⁶.

Igualmente estruturante, o Decreto n. 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, com 33 artigos e considerandos, reorganiza o ensino normal nos seguintes aspectos: duração do curso normal em quatro anos, programa de ensino contendo um rol de disciplinas de formação geral, ciências e línguas: Português e Literatura, Francês, Inglês, Matemática, Física e Química, Geografia e Cosmografia, História Geral e do Brasil; e outro, de formação técnico-profissional: Higiene e Puericultura, Biologia, Psicologia e Pedagogia.

Ainda conforme o decreto, para preparar os candidatos ao ingresso no curso normal, em anexo, as escolas normais constariam um Curso Complementar de três anos, para ensino das disciplinas de formação geral; mais ainda, convertia

⁶ Lourenço Filho, *A reforma da Diretoria do Ensino*, «Escola Nova», vol.1, n. 2-3, nov.-dez. 1930, p. 278.

os grupos escolares anexos às normais em Escolas de Aplicação, explicadas como lugares de experimentação e ensaio pedagógico.

Por fim, a grande medida, a grande aposta, a transfiguração da Escola Normal da Praça, outrora igualada por Olavo Bilac à «veneranda Sorbonne», em Instituto Pedagógico, estabelecimento de ensino assemelhado a uma escola normal superior, e equipado com Jardim de Infância, Escola de Aplicação, cursos Complementar, Normal e de Aperfeiçoamento Pedagógico, este com duração de dois anos e disciplinas de cunho técnico-profissional: Psicologia aplicada à higiene do trabalho, Pedagogia Geral e História da Educação, Psicologia aplicada à educação, a ser ministrada por Lourenço Filho, e Biologia⁷.

Outros decretos menores, mas não desimportantes, reorganizavam aspectos do ensino pré-primário, primário, ginásial e profissional para adequá-lo ao «progresso industrial do Estado», além de fixarem critérios para equiparação das escolas normais livres, criação do Conselho de Educação, órgão consultivo da Diretoria Geral do Ensino, e o Departamento de Educação Física, a fim de promover o esporte como fator de aperfeiçoamento da raça, combate ao alcoolismo e habituar as pessoas à disciplina.

Paralelamente às edições dos decretos antes citados, Lourenço Filho realizou outras ações igualmente significativas; por exemplo, o Serviço de Psicologia Aplicada, o primeiro de sua espécie no país, chefiado por Noemy Marques da Silveira, organizou centenas de classes seletivas, de 1º ano, de acordo com níveis de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita⁸. E propugnou a autonomia didática, isto é, a liberdade de o professor elaborar o programa de ensino, decerto, uma das iniciativas mais originais do reformador:

Sr. Diretor – um dos pontos capitais da atual administração do ensino é o de dar, aos srs. professores, ampla autonomia didática, dentro das normas compatíveis com a boa regularidade do serviço e adoção de técnicas que se baseiem num conhecimento objetivo da criança e compreensão da finalidade social a que devem tender as escolas. Nesse sentido, venho solicitar-vos redijais, em colaboração com os srs. professores desse estabelecimento, um projeto de programa de ensino, para aí ser adotado, no próximo ano, desde que aprovado por essa Diretoria⁹.

Em resumo, atuando numa conjuntura movimentada sob os signos da transição, instabilidade e experimentação, Lourenço Filho age em função de propósitos indissociáveis: modernização educacional, legitimação de poder administrativo e, por fim e sobretudo, credenciamento intelectual.

⁷ Ver C. Monarcha, *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Campinas-SP, Ed. Unicamp, 1999.

⁸ Ver Diretoria Geral do Ensino. Serviço de Assistência Técnica, *Um ensaio de organização de classes seletivas do 1o Grau, com o emprego dos testes ABC*, 1931, p. 4.

⁹ Os novos moldes do ensino, A Diretoria da Instrução pede aos srs, *Professores que elaborem os seus programas*, «O Estado de S. Paulo», 14 nov. 1930, p. 3.

3. «Escola Nova» como arauto da reforma

No estado de São Paulo, as revistas de educação e ensino adquiriram maior representatividade, graças à conjugação de diversos fatores, a saber: emergência de um parque gráfico moderno, crescente interesse pela instrução pública e seus problemas e, principalmente, pela presença atuante de professores primários, os quais despontavam não apenas como teorizadores de modelos de educação e métodos de ensino, como também autores de obras didáticas¹⁰.

Certamente uma das revistas de educação e ensino mais expressiva refere-se à «Educação», publicada regularmente, mês a mês, entre 1927 e 1939; apresentada aos leitores como «Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública» e da «Sociedade de Educação», a revista abordou assuntos diversos: psicanálise, alcoolismo infantil, pediatria, educação higiênica, criminalidade e alcoolismo, educação e saúde, puericultura, imigração estrangeira e higiene mental.

Já a comissão-editorial integrada por Amadeu Mendes, Diretor Geral da Instrução, e professores vinculados a Sociedade de Educação, Roldão de Barros, João Toledo, Pinto e Silva e Lourenço Filho, detalhou palavra por palavra, sentença a sentença, as diretrizes intelectuais de «Educação»:

Destina-se esta revista à livre exposição e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata. Nessas condições, franqueia suas páginas a todos quantos, professores de ofício ou estudiosos dos vários aspectos do problema educativo, desejam colaborar a sério numa obra de coordenação da nascente cultura pedagógica nacional.

A simples condição de apresentar-se a um tempo, como órgão autorizado da Diretoria do Ensino oficial, em São Paulo, e da Sociedade de Educação, define-lhe os propósitos construtores e a ação renovadora de que deseja incumbir-se.

E prosseguia

Publicando a orientação oficial do ensino e os debates de maior importância travados naquela sociedade, bem como as comunicações que lhe forem sendo apresentadas, além de artigos e estudos dos mais adiantados pedagogistas do país, *Educação* pretende contribuir de maneira prática e eficaz, tanto quanto lhe seja possível, para o progresso científico do ensino, animando a renovação de seus processos e obstando a rotina.

Educação não terá noticiário, nem publicara homenagens, ou artigos literários de pura forma. Sua parte bibliográfica organizar-se-á de molde a constituir-se um repositório de informação retrospectiva e contemporânea da cultura pedagógica mundial, facilitando, assim, aos professores meios de organizar e orientar suas leituras¹¹.

¹⁰ Ver a propósito A.L. Martins, *Revistas em revista. Imprensa e práticas culturais em tempos de República*, São Paulo (1890-1922), EDUSP/Imprensa Oficial do Estado, 2001; H. de F. Cruz, *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana (1890-1915)*, São Paulo, EDUC, FAPESP, Imprensa Oficial, 2000; 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, Ed. Unesp, 2010, pp. 101-120.

¹¹ Ver *Folha de rosto*, «Educação», vol. 4, n. 1, 1928.

Num artigo erudito acerca das revistas de educação e ensino publicadas em São Paulo, nas décadas iniciais do século XX, Carlos da Silveira, lente de Psicologia e Pedagogia do Curso Normal do Instituto Pedagógico, ajuizou criticamente a trajetória de «Educação»: a seu ver, a fusão operada pela Diretoria Geral da Instrução e a Sociedade de Educação determinara a vitória do grupo de «modernistas extremados» responsáveis pela transformação da revista numa espécie de veículo de alta cultura, fato que contrariou as expectativas de parcelas do professorado público: «Com a brusca mudança de programa, os partidários da maneira tradicional passaram a guerrear a *Educação*, acoimando-a de órgão filosófico e, portanto, impróprio para o ensino primário»¹².

Na cargo de Diretor Geral, Lourenço Filho empreendeu a remodelação da revista «Educação», de imediato alterou a denominação para «Escola Nova», apresentando-a aos leitores como «Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública» – «Segunda fase da revista *Educação*».

Impressa na Tipografia Irmãos Ferraz, a revista foi composta no formato de brochura, texto a uma coluna, à exceção de algumas seções informativas, com textos a duas ou três colunas, além de recursos iconográficos: fotografias, gráficos e tabelas. Chamativa, a cor vermelha dos caracteres tipográficos utilizados na composição da capa confere, por assim dizer, um ar iridescente.

No mais, capa, caracteres tipográficos e paginação da revista indiciam tanto o ímpeto de falar diretamente ao intelecto do leitor, como a determinação de situá-la na moderna tradição editorial¹³.

Produto de uma vontade individual, a revista não possuía comissão editorial: era inteiramente organizada e dirigida por Lourenço Filho. De periodicidade bimestral, à exceção do primeiro e do último número, «Escola Nova», no seu breve «ciclo de vida» – seis números em três volumes – a revista foi editada entre outubro de 1930 e julho de 1931. Sugestivas, senão peremptas, as diretrizes intelectuais constam na página de rosto dos exemplares, e como é de se ver, o reformador do ensino glosou de modo sintético as diretrizes outrora formuladas para «Educação»:

«Escola Nova» é um órgão destinado a livre exposição e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata. Nessas condições, franqueia suas páginas a todos quantos, professores de ofício ou estudiosos dos vários aspectos do problema educativo, desejem colaborar a sério numa obra de coordenação da nascente cultura pedagógica nacional.

¹² C. Silveira, *Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: revistas de ensino*, «Educação», vol. 7, n. 3, vol. 7, jun. 1929, p. 329. Ver D.B. Catani, C.P. de Sousa (edd.), *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999.

¹³ C. Bignotto, *Monteiro Lobato: editor revolucionário?*, in A. Bragança, M. Abreu (edd.), *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, Ed. Unesp, 2010, pp. 121-138.

«Escola Nova», não terá noticiário, nem publicara homenagens, ou artigos literários de pura forma. Sua seção bibliográfica organizar-se-á de molde a constituir-se um repositório de informação retrospectiva e contemporânea da cultura pedagógica mundial, facilitando aos professores a organização e orientação de suas leituras.

Na condição análoga à de um editor-chefe, Lourenço Filho assinou os textos de abertura de todos os números da revista e dossiês temáticos, estes uma novidade para época, cujos títulos constavam nas capas dos exemplares. Se somados um a um, tais títulos parecem anunciar um plano de aplicação de novas ideias à reforma do ensino (não sem uma dose de humor, o reformador associou os títulos dos dossiês temáticos a capítulos de folhetins, como se sabe, gênero de impresso cuja trama enovelada alimenta a imaginação e a curiosidade dos leitores). Seja o que for, os dossiês delatam não só o ímpeto de persuadir os leitores quanto as potencialidades das inovações pedagógicas postas em circulação no âmbito da reforma, como também a decisão de os tornar fonte de incremento de um saber fazer aplicado.

Após os dossiês temáticos, constavam as seções «Através dos livros», dedicada a resenhas de livros recém-publicados e afinados com as inovações em andamento, e «Através das revistas e jornais», reservada à transcrição de artigos em periódicos nacionais e estrangeiros.

Quadro I

«Escola Nova»	Volume	Número	Mês	Ano	Páginas	Dossiês temáticos
“	1	1	out.	1930	80p.	-----
“	1	2-3	nov.-dez.	1930	225p.	Programas escolares
“	2	1-2	jan.-fev.	1931	252p.	-----
“	2	3-4	mar.-abr.	1931	149p.	Iniciação ao estudo dos testes
“	3	1-2	Maió-jun.	1931	140p.	O problema da orientação profissional
“	3	3	jul.	1931	90p.	Cinema educativo

Em maior parte, os colaboradores da revista são professores primários ou normalistas, diretores de grupos escolares e escolas reunidas, ex-diretores da instrução e inspetores de ensino; quanto aos colaboradores estrangeiros, constam nomes identificados com a inovação educacional, em âmbito internacional:

Do ano seguinte [1930] é «Escola Nova», Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública, vindo a lume em outubro de 1930, como segunda fase da revista «Educação».

Declara sua redação, ao apresentá-la que «Escola Nova» é um órgão destinado a livre exposição e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata. Como seus colaboradores tiveram Lourenço Filho, Anísio Spinola Teixeira, Oscar Thompson, Everardo Backheuser, John Dewey, Lorenzo Luzuriaga, Ciro

de Freitas, Virginia de Sá Franco, Noêmia do Amaral Barreto, João Miguel Amaral, Aggeo Pereira do Amaral e outros¹⁴.

No primeiro número da revista, Lourenço Filho assina «Escola Nova?», artigo com feição de manifesto, a convocar as fileiras do magistério a partilharem um ideal superior, a saber, a revolução outubrista e a nova escola que há de vir:

Para um Brasil Novo, uma escola nova. Nova, antes de tudo, pela reforma de sua finalidade. A escola pública não pode continuar a ser um aparelho formal de alfabetização, ou simples máquina que prepara alunos para certificados de exames e de conclusão de curso, segundo programas elaborados em abstrato, para uma criança ideal, que não existe, programas que tem sido os mesmos, para a praia e para o sertão, para o planalto do café, e as barrancas do Paraná. Tem que ser um organismo vivo, capaz de refletir o meio, e de cooperar para a melhoria dos costumes. Tem que ser um órgão de adaptação e de coordenação.

De adaptação, pelo interesse em afeiçoar a inteligência infantil aos problemas de seu ambiente próprio; o primeiro dever da escola digna desse nome, é o de radicar o aluno a seu pequeno torrão, seja a fazenda, bairro ou cidade, pelo apurado exame de seus problemas específicos, e proposição de soluções que o habilitem a agir, nesse pequeno mundo, no sentido de melhorá-lo.

Mestres de S. Paulo! De pé, pelo Brasil novo!¹⁵

Na sequência, viriam os artigos e os colaboradores, assim como as respectivas inserções profissionais:

Porque «Escola Nova», Anísio Spinola Teixeira, professor de Filosofia da Educação, na Escola Normal da Bahia;

A criança e o programa escolar, John Dewey, professor de Filosofia na Universidade de Columbia, Nova Iorque (Tradução de Anísio Teixeira);

Cinquentenário da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, ex-Diretor da Escola Normal e ex-Diretor Geral da Instrução Pública;

As linhas mestras da reforma na Áustria, Everardo Backheuser, professor na Escola Politécnica e encarregado da organização do Museu Pedagógico Central, no Rio de Janeiro.

Como é de ver, apenas os dois artigos iniciais, embora por vias outras, partilham o mesmo tema, mas a opção pelo formato de dossiê temático não estava ainda suficientemente clareada.

«Através dos livros»

Da classe de aprendizagem à livre e ativa comunidade de trabalho – Von der Lernschul klasse zur Freitaetigen Arbeitsgemeinschaft, Martin Spielchagen, Ferdinand Hirt Breslau;

«Através das revistas e jornais»

Uma entrevista do Sr. Secretário do Interior, «O Estado de S. Paulo»;

Como se faz uma excursão, «Revista do Ensino», Minas Gerais.

¹⁴ A.B. Amaral, *Nossas revistas de cultura: ensaio histórico-literário*, «Revista do Arquivo Municipal», vol. 174, jul.-set. 1968, p. 150.

¹⁵ Ver «Escola Nova», vol. 1, n. 1, out. 1930, pp. 4-5.

Como também se nota, tímidas, ambas as seções ainda constituem espaços vazios ou vagas promessas.

Ao estampar encorpado dossiê temático, intitulado *Programas escolares*, o segundo número de «Escola Nova» parece superar impasses.

Lourenço Filho assina o artigo *A questão dos programas*:

A questão dos programas não é, assim, como possa parecer aos simplistas, ou aos visitantes no assunto, mera questão administrativa, questão externa ao método. Chegam, por isso, certos renovadores a conceber, como ideal, a abolição total dos programas, para que o ensino se venha a desenvolver, dia a dia, livremente, pela só reação daquele que educa e dos que lhes sofrem a ação. Porque todo e qualquer programa é como uma carta geográfica, árida, esquemática, corpo sem vida, sombra sem relevo nem movimento. E o ensino deve ser, ao contrário, como uma viagem sobre a região aí apenas esboçada, cheio de via, repleto de imprevistos, de idas e vindas, de atividades de ensaio, de problemas, e de surtos de criação¹⁶.

Segue, então, um extenso rol de artigos e excertos de programas escolares, alguns sem indicação de autoria:

A reconstrução do programa escolar, Anísio Teixeira, ex-Diretor da Instrução Pública na Bahia;

Programas escolares e planos de ensino da Alemanha e Áustria, Lorenzo Luzuriaga, diretor-fundador da «Revista de Pedagogia»;

Programas escolares da França;

Programas escolares da Itália;

Programas escolares da Suíça (Cantão de Genebra);

Escola elementar, W. Francis Parker, Chicago;

Excerto dos programas de Minas Gerais;

Programas das escolas do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, Diretor do Ensino do Distrito Federal;

Programas para o ensino no litoral, Cyro de Freitas Gaya, Diretor do Grupo Escolar de Vila Bela;

Bases para a organização de um programa de ensino globalizado, Virgínia de Sá Franco, professora adjunta no Grupo Escolar Miss Brown;

Contribuição para o programa das escolas primárias paulistas, José Henrique da Silva, inspetor distrital em comissão;

Valor didático do programa globalizado, Noêmia do Amaral Barreto;

Contribuição para a reforma do programa das escolas primárias paulistas, João Miguel Amaral;

Contribuição para a reforma do programa das escolas primárias paulistas, Aggeo Pereira Amaral, inspetor distrital;

O programa do ensino primário (Introdução ao estudo do ensino primário), Ulysses Freire, professor público;

¹⁶ «Escola Nova», vol. 1, n. 2-3, nov.-dez. 1930, pp. 81-82.

«Através dos livros»

Um livro de Dewey – *Vida e educação*, Otávio Domingues;

«Através das revistas e jornais»

A reforma da Diretoria do Ensino, Lourenço Filho;

A película escolar na Áustria, «Revista Internacional do Cinema Recreativo», Roma;

As Repúblicas Escolares, «O Estado de S. Paulo»;

O sentimento de inferioridade nas crianças, PJ, «O Estado de S. Paulo»;

Bakule e a educação nova, Paul Fauconnet, «O Estado de S. Paulo»;

A filosofia dos programas escolares;

A autonomia didática – Entrevista de Lourenço Filho, «Correio da Tarde»

– SP;

Em torno da autonomia didática, «Correio da Tarde» – SP;

Pela autonomia didática, «Correio da Tarde» – SP;

Sobre as Caixas Escolares paulistas, «Diário de S. Paulo»;

Circular da Diretoria Geral da Instrução, Lourenço Filho, «Diário Nacional»

– SP;

O ensino nas zonas rurais, «O Estado de S. Paulo»;

O terceiro número da revista não apresenta dossiê temático, todavia, aproxima-se da intenção.

Lourenço Filho colabora com o artigo *Primeiro, a saúde*:

A história da educação nos ensina que cada época apresenta um ideal educativo diverso. À medida que o homem vai aprimorando os seus conhecimentos, assim se renova a sua concepção de vida e do universo, a sua filosofia. Tal seja a filosofia de uma época, assim será a educação. Períodos históricos há, em que grande unidade de vistas enlaça todos os espíritos. Períodos há, porém, em que a dúvida, a discussão de novos princípios, novas crenças e novos credos políticos agitam todas as inteligências. Naqueles, a educação ganha unidade de meios, fixa suas técnicas, mas, para logo também se rotiniza, e o educador como que perde a consciência de sua função. Nestes, o embate de opiniões aguça o espírito de crítica, anima a experimentação, impõe a noção da responsabilidade. Os meios da ação educativa não bastam, então, por si mesmos: reclama-se seu ajustamento a fins claros, certos, justos e determinados¹⁷.

Demais artigos e colaboradores e respectivas inserções profissionais:

A educação da saúde, programa para escolas primárias normais, Thomaz D. Wood, presidente da Comissão dos Vinte e Sete, de Nova Iorque;

Alunos preguiçosos. Plano para um inquérito, Édouard Claparède, professor na Universidade de Genebra;

«Através das revistas e jornais»

Traças pedagógicas, Theodoro de Moraes, «Folha da Manhã» – SP;

No limiar da Escola Nova, «Folha da Manhã» – SP;

Criação do Instituto Nacional de Educação Física, «Folha da Noite»;

¹⁷ «Escola Nova», vol. 2, n. 1-2, jan.-mar. 1931, p. 4.

Os novos rumos dados a ensino profissional de S. Paulo, «O Correio da Tarde»;

Educação física e reforma do ensino, Ambrósio Torres, Escola Normal Wenceslau Brás e Associação Brasileira de Educação, «A Noite» – RJ;

A educação física, ramo da educação integral, Luiz Furtado Coelho, «Diário de Notícias» – RJ;

As crianças e as desarmonias ambientes, C. M., «Diário de Notícias» – RJ;

Pediatria, Mallison Saboia, «Diário de Notícias» – RJ;

No quarto número, «Escola Nova» traz o dossiê «Iniciação ao estudo dos testes». Lourenço Filho assina o artigo *Os testes*:

A atual administração do ensino paulista iniciou o trabalho de testes, com todas as precauções necessárias. Nada havendo encontrado, a respeito, começou por criar um serviço de psicologia aplicada, a quem cabe, pouco a pouco, experimentando e organizando escalas de provas aferidas, para uso em nossas escolas. Sobretudo em relação aos testes psicológicos (apreciação de níveis de inteligência e aptidões especiais) convém que os senhores professores aguardem modelos e instruções que digam respeito a testes aferidos, ou padronados, para nosso meio e nossa gente.

Em relação aos testes pedagógicos ou de escolaridade (testes para apreciação dos conhecimentos e técnicas escolares) qualquer mestre poderá, se assim o quiser, ir experimentando, sem qualquer prejuízo, desde que esteja menos jejuno no assunto, desde que saiba, pelo menos, levantar uma curva de frequência, com os resultados obtidos¹⁸.

Demais artigos, colaboradores e inserções profissionais:

Conceito da medida do trabalho escolar, Alexandre Gali, secretário do Conselho de Pedagogia de Barcelona;

Técnica do emprego dos testes, Sydney L. Pressey e Luella Cole Pressey, professores de psicologia na Universidade de Ohio;

Testes de inteligência, Theodor Simon, presidente da Sociedade Alfred Binet de Paris;

Bibliografia sobre testes

«Através dos livros»

Formação das elites nacionais, Leoni Kassef, «Correio da Manhã» – RJ;

«Através das revistas e jornais»

Economia resultante do emprego dos testes, Maria Luísa de Almeida Cunha, «Revista do Ensino» – MG;

Mão e cérebro, Raul Azedo, «Diário de Notícias» – RJ;

Criação do Instituto Nacional de Educação Física, Pierre Michailowshy, «Gazeta da Bolsa», RJ;

Projeto de uma escala para medição da inteligência das crianças surdas-mudas, D. Herdesch;

Os supranormais, Antônio Leão Velloso, «Correio da Manhã» – RJ;

O Instituto Pedagógico, «Folha da Manhã» – SPA;

¹⁸ «Escola Nova», vol. 2, n. 3-4, mar.-abr. 1931, p. 255.

Escola renovada e a organização das classes;
Iracema de Castro Amarante *Jornal da Manhã* – Bauru-SP;
O movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira, «Diário Nacional» – SP;
O ensino técnico profissional em São Paulo, «Diário de Notícias» – RJ;
A reforma do ensino normal, «Folha da Manhã» – SP;
O Conselho de Educação, R. A. Camargo, «Folha da Manhã» – SP;
Um roteiro para professores novos, Abner de Moura, «Diário Nacional» – SP;
Seleção profissional, Azevedo Amaral, «Diário de S. Paulo».

O quinto número de «Escola Nova» apresenta o dossiê *O problema da orientação profissional*.

Laurenço Filho colabora com o artigo *Orientação profissional*:

De vinte anos para cá e, sobretudo, depois da grande guerra, a cujos efeitos nenhum país pôde furtar-se, um problema novo atrai a atenção dos educadores de toda a parte. Esse problema é o da orientação profissional. Em si mesma, ela consiste na escolha de uma ocupação adequada as aptidões físicas e intelectuais de cada indivíduo, a colocação do «homem devido, no lugar devido». Com isso, procura-se maior felicidade pessoal de cada trabalhador, seja nas fábricas, na produção técnica ou nas produções intelectuais. E está claro que ocupando cada um o posto em que melhor possa desenvolver suas aptidões, há muito maior segurança de equilíbrio, da eficiência de trabalho e de progresso das técnicas nele empregadas.

Como todos os estudiosos da questão o salientam, escola tradicional não poderia ter essa preocupação. Ela estava montada para satisfazer a uma determinada classe social, não era ainda a escola popular de nossos dias. O aprendizado literário, que ela fornecia, era já, por assim dizer, uma profissão, ou um começo de profissão. A criança que se instruía destinava-se, em regra, as profissões liberais, ao funcionalismo público, ao comércio. A escola servia, assim, a uma classe que por ela se perpetuava. Hoje, não. A profunda transformação social por que passamos vem justificadamente da disseminação da cultura por todas as classes, sem distinção¹⁹.

Demais artigos, colaboradores e inserções profissionais:

A orientação profissional nos Estados Unidos, Noemy Silveira, Assistente Técnico de Psicologia Aplicada, da D.G.E. S. Paulo;

Orientação vocacional: um programa educativo, Harry D. Kitson, professor de Educação do Teachers College, Universidade de Columbia;

Orientação do trabalho manual vocacional nas escolas públicas, Aprígio Gonzaga, Assistente Técnico do Ensino Profissional e Vocacional;

Do valor do exame psicofisiológico na pesquisa das aptidões, Plínio Olinto, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;

«Através dos livros»

L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes, Julien Fontègne – (Tradução João Batista Damasco Penna);

¹⁹ «Escola Nova», vol. 3, n. 1-2, maio-jun. 1931, pp. 3-4.

«Através das revistas e jornais»
Pela educação vocacional, «O Globo» – RJ;
Ensino técnico e profissional – De uma entrevista do Dr. Borges de Medeiros,
 «O Jornal» – RJ;
A valorização do trabalhador agrícola, «Folha da Manhã» – RJ;
Instituto de Organização Racional do Trabalho, «Diário Nacional» – SP;
A nova fase do ensino profissional, Arthur Neiva, «O Estado de S. Paulo»;
Os novos aspectos educativos da reforma do ensino profissional, «Folha da Manhã» – SP;
O ensino superior da Bélgica, «Diário da Noite» – RJ;
Em prol do ensino rural, «O Estado de S. Paulo»;
Pelo ensino técnico-profissional, Benvenuto Berna, «O Globo» – RJ;
Higiene mental e seleção profissional, Fausto Guerner, «Diário da Noite» – SP;
A paisagem e a orientação profissional, «Jornal do Comércio» – RJ;
A orientação profissional e a geopsicologia, «Jornal do Comércio» – RJ.
 O sexto e último número de «Escola Nova» apresenta o volumoso dossiê *Cinema educativo*.

Lourenço Filho abre com *Cinema nas escolas*:

Como bem diz um autor, o cinema é uma «invenção formidável», *formidabilis, formidabile*, terrível, temeroso, temendo, que se deve temer... Os pesquisadores da psicologia acordam em que é ele uma fonte de ricas emoções, e que satisfaz o instinto da curiosidade para o desconhecido, o misterioso, o inacessível, o extraordinário. Como o teatro, a literatura e as artes plásticas, e todos o sabemos, por experiência própria, é fonte de sugestões vivíssimas, que podem servir tanto à boa formação sentimental quanto à anarquia das tendências. Neste sentido, os cuidados devem ser múltiplos e constantes. Mas, ainda por este lado, o cinema escolar muito poderá fazer para contrabalançar os maus efeitos do cinema comum, já nesta diretamente, dando as crianças a distração que, sem ele, procurariam noutra parte, já indiretamente, cooperando para criar uma opinião pública esclarecida a respeito do importante assunto²⁰.

Demais artigos, colaboradores e inserções profissionais:

O cinema na escola, J.O. Orlandi, adjunto do Grupo Escolar Maria José, membro da Comissão do Cinema Educativo;

O cinema educativo, Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e docente da Escola Normal do Rio de Janeiro; Francisco Venancio Filho, docente do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro;

O cinema na educação, J. Canuto Mendes de Almeida, promotor público em Tatuí;

O cinema educativo, Galaor N. de Araújo, inspetor distrital, na Capital e membro da Comissão do Cinema Educativo.

Bibliografia sobre cinema e cinema-educativo

²⁰ «Escola Nova», vol. 3, n. 3, jul. 1931, pp. 142-143.

«Através de revistas e jornais»

Cinema, Agenor de Roure, «Jornal do Comércio» – RJ;

Protegendo os menores contra a influência do cinema

Cinema para crianças, P., «O Estado de S. Paulo»;

A indústria cinematográfica, «Jornal do Comércio» – SP;

O cinema educativo nas escolas paulistas, «Diário da Noite» – SP;

O cinema no ensino falado, «Diário da Noite» – SP;

Exposição preparatória do cinema educativo, «O Estado de S. Paulo»;

Cinema, fator de educação, Lazy, «Correio da Tarde» – SP;

Cinema e didática, Giulio Santini, diretor do ensino primário na Itália, «A Folha da Noite» – SP;

A cinematografia nacional. Películas culturais, Arturo S. Mom, «La Nación», Buenos Aires;

O segredo do desenho animado, «Correio da Tarde» – SP.

Últimas palavras, o fim do «ciclo de vida» de um impresso exemplar:

23 de julho de 1931. O interventor federal, coronel João Alberto Lins do Rego, é substituído pelo jurista Laudo de Camargo; com esse ato, resoluto, o Governo Provisório pretendia desfazer um emaranhado de tensões e conflitos, de sorte a distensionar as relações entre as elites paulistas e as forças revolucionárias emergentes. Aparentemente, o Diretor Geral do Ensino não podia mais usufruir da proteção de um poderoso comanditário.

23 de novembro de 1931. Lourenço Filho exonera-se do cargo de Diretor Geral do Ensino.

19 de dezembro de 1931. Instado pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, ele transfere-se para a Capital da República, onde assumirá a chefia de gabinete do Ministério e auxiliará nos planos de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Mas a Faculdade de Educação não se instalou... – Surgiram dificuldades de vária natureza, especialmente quanto à contratação de professores, que o Ministro Campos desejava chamar a Faculdade. E há aqui um fato interessante que pode anotar. Foi por essa ocasião que o dr. Anísio Teixeira, diretor da Instrução Municipal, planejou o Instituto de Educação, da Prefeitura, e submeteu o plano ao Ministro Campos. O Ministro da Educação não só achou o plano bem concebido, como encorajou o dr. Anísio a desenvolvê-lo, por ver que no instituto ideado poderia estar o núcleo da futura Faculdade de Educação²¹.

Mas antes dessa reviravolta dessa reviravolta de rumos, o reformador organizara o que viria a ser o último dossiê temático.

Ao assumir a Diretoria Geral do Ensino, em 24 de novembro de 1931, Sud Mennucci reverteu a denominação da revista «Escola Nova» para «Educação», «Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo», e, por dever de ofício,

²¹ *A vida e a obra de nossos educadores. Hoje fala Lourenço Filho*, «Formação», vol. 3, n. 19, p. 53.

autorizou a publicação dos artigos deixados inéditos pelo antecessor, a saber: Pais e mestres, Lourenço Filho; O lar e a escola, Cesar Prieto Martinez; A cooperação da família, Antônio Ballesteros; Os pais em ação, Ângelo Patri; e As associações de pais e mestres, Antônio Alonso²².

Com Sud Mennucci à frente da Diretoria Geral do Ensino, entre avanços e recuos, iniciava-se não a contrarreforma, mas a reforma da reforma.

²² «Educação», vol. 4, n. 1-2, ago.-set.1931, p. 3.

Bem servir e bem informar: a revista «Atualidades Pedagógicas» e a ofensiva cultural da Companhia Editora Nacional (1950-1962)

Claudia Panizzolo
Post Graduate Education Program
Federal University of San Paul (Brazil)
claudiapanizzolo@uol.com.br

Well serve and well inform: the journal «Atualidades Pedagógicas» and the cultural offensive of the Companhia Editora Nacional (1950-1962)

ABSTRACT: The aim of this article is to conduct a study on the journal «Atualidades Pedagógicas» published by “Companhia Editora Nacional”, between 1950 and 1962, through the analysis of its life cycle, the establishment of its thematic recurrences, and the understanding of the mediating subjects who produced and spread the periodical. Anchored in the references of Cultural History, the source is taken from the 54 issues published by the journal «Atualidades Pedagógicas». As a result, it can be said that the magazine aimed to configure the educational field through the dissemination of pedagogical knowledge, the standardization of the organization of time and school space, and the standardization of teachers' performance.

EET/TEE KEYWORDS: Atualidades Pedagógicas; Companhia Editora Nacional; Educational periodical press; High school; Brazil; XX Century.

Considerações iniciais

A epígrafe de abertura deste artigo foi retirada da revista «Atualidades Pedagógicas» publicada pela “Companhia Editora Nacional”, à época, uma das mais importantes editoras do país, que teve suas raízes fincadas, em março de 1919, por “Monteiro Lobato e Companhia”, uma sociedade entre Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, o que segundo Hallewell (1985)¹ significou uma profícua união entre o idealismo super otimista de Lobato e o realismo comercial

¹ L. Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, São Paulo, T. A. Queiroz/ EDUSP, 1985.

de Ferreira. Em 1924, a “Monteiro Lobato e Companhia” foi reorganizada como “Companhia Gráfica Monteiro Lobato S/A”, com um setor gráfico com modernas máquinas de impressão, o que provavelmente tenha contribuído para a falência em 1925. Nesse mesmo ano, uma nova sociedade entre Lobato e Ferreira deu origem à “Companhia Editora Nacional”, que perdurou até 1929, ano em que com a quebra da bolsa de Nova Iorque, Lobato que era investidor foi à falência, e vendeu suas ações para o irmão de Ferreira, Themistocles Marcondes Ferreira.

Em 1932, a “Companhia Editora Nacional” (de agora em diante denominada CEN) em franca expansão adquiriu a casa editora Civilização Brasileira e criou uma livraria, com lojas no Rio de Janeiro e em Lisboa. De acordo com Rodrigues, Miranda e Toledo (2015)², o livro brasileiro conseguiu conquistar o mercado português por algum tempo, mas com a estratégia de barateamento adotada pelas editoras portuguesas, a situação ficou insustentável, e em 1944 a loja em Lisboa foi vendida.

Na década de 1930, a CEN já era a maior editora de livros de São Paulo, apesar de todas as adversidades advindas do Golpe de estado de 1930³ e do Movimento Constitucionalista de 1932, que impingiram respectivamente dois e quatro meses de trabalho perdidos. Em 1931, a produção da CEN correspondia a 82% de toda a produção do Estado de São Paulo; em 1938, a produção de livros da CEN correspondia aproximadamente a um terço de toda a produção do país, que era de dez milhões de exemplares por ano; e em 1940, a “Companhia” exercia a liderança entre as editoras nacionais.

O crescimento da CEN continuou até meados da década de 1950, momento em que a empresa ainda ocupava o primeiro lugar entre as editoras brasileiras. Nessa década, a CEN atingiu o auge de sua produção, oscilando entre cinco e sete milhões de exemplares por ano. Hallewell (1985) afirma que o crescimento da CEN se deu em relação direta com o desenvolvimento do ensino secundário⁴,

² J. Rodrigues, M.E. Miranda, M.R. de A. Toledo, *O acervo da Companhia Editora Nacional, negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica*, «Revista de fontes» vol. 2, n. 3, 2015, pp. 61-69. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/fontes/article/view/9379> (último acesso: 1.07.2021).

³ Em 1930 houve um golpe de estado pelo qual Getúlio Vargas chegou à presidência da república, nela permanecendo até 1945. De 1937 a 1945, Vargas instituiu uma ditadura denominada “Estado Novo”; foram anos de forte aliança civil-militar, de intensa intervenção nos diferentes graus de ensino, com ênfase no secundário, superior e na modalidade profissionalizante.

⁴ No Brasil, ao longo da década de 1950 o ensino era organizado em quatro anos de escolaridade no nível primário; quatro anos de escolaridade no nível ginasial, e três anos de escolaridade no ensino médio. O ensino médio dividia-se no ramo secundário e em várias modalidades do ramo técnico-profissional. «É importante marcar a distinção profunda que então se fazia entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho» (S.

marcadamente a partir da década de 40 com a ampliação da rede de ginásios, intensificando-se, no entanto, na década de 50, por meio da criação de novas unidades escolares, bem como pelo aproveitamento dos estabelecimentos já existentes.

Ao longo da década de 1960, a produção da editora, embora estável, enfrentava a crescente concorrência dos novos empreendimentos editoriais. Para acompanhar as transformações no mercado, «passou a publicar guias de professores e livros em formatos maiores, mais coloridos e com letras maiores. As mudanças se deram nos livros didáticos e nas obras voltadas ao mercado universitário»⁵.

Com o falecimento do proprietário Octalles Marcondes Ferreira, em 1973, a editora foi dividida entre herdeiros sem experiência de administração de empresa e muito menos em gerenciamento do campo editorial. O declínio da editora foi muito rápido:

em 1974, a carioca José Olympio fez um empréstimo junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e comprou a editora paulista. Todavia, não conseguiu honrar as dívidas e tanto a José Olympio como a CEN passaram ao controle do BNDE. Em 1980, a CEN foi adquirida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas [...], para onde foi transferido todo o material editorial⁶.

A intenção neste artigo é empreender um estudo sobre a revista «Atualidades Pedagógicas» publicada pela CEN, entre 1950 e 1962, por meio da análise de seu ciclo de vida, do estabelecimento de suas recorrências temáticas, e da compreensão dos sujeitos mediadores que produziram e fizeram circular o periódico.

A pesquisa sobre imprensa periódica educacional, formada por jornais, boletins, revistas e outras modalidades equivalentes qualquer que seja a sua origem (estado, partidos políticos, sindicatos, igreja, associações de classe), e escrita por professores e alunos constitui fonte historiográfica privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, à medida que permite conhecer e analisar as lutas por legitimidade travadas pelos agentes produtores dos periódicos na organização do sistema de ensino e instauração das práticas exemplares.

Inserida em um processo de alargamento temático do campo da História da Educação, desde a década de 1980, o estudo de impressos pedagógicos, conforme afirmam Warde e Carvalho⁷ «sela a morte da velha história da pedagogia»,

Schwartzman, H.M.B. Bomeny, V.M.R. Costa, *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra/EDUSP, 1984, p. 189).

⁵ Rodrigues, Miranda, Toledo, *O acervo da Companhia Editora Nacional, negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica*, cit., p. 66.

⁶ *Ibid.*, p. 66.

⁷ M. Warde, M.M.C. de Carvalho, *Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil*, «Contemporaneidade e Educação», vol. 5, n. 7, 2000, pp. 9-33.

muito explorada a partir do papel do estado e de renomados educadores e pouco explorada quanto às iniciativas locais, institucionais e socioprofissionais.

Buscando compreender as orientações e as ambições da imprensa periódica educacional e o papel desempenhado pelos diferentes atores – professores do ensino primário, médio e universitário, inspetores, médicos, políticos, dentre outros Caspard tece as seguintes considerações sobre as possibilidades da pesquisa em impressos:

Escrever a história da educação de um outro modo: menos centrado no papel do Estado ou dos grandes pedagogos e mais atento à riqueza das iniciativas locais, institucionais, ideológicas, socioprofissionais e também ao atendimento de expectativas de vez que, diferentemente do livro, a imprensa periódica é uma mídia interativa na orientação da qual os leitores participam de um modo ou de outro, quer escrevendo para ela, quer assinando-a ou deixando de fazê-lo⁸.

Nesta mesma direção Nóvoa⁹ destaca a relevância de se estudar as revistas de ensino pela possibilidade privilegiada de apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional – as reivindicações do magistério, a organização dos sistemas, as práticas docentes, os debates – e pela característica intrínseca dos impressos de manifestar os projetos e anseios dos diferentes atores. Diz o autor:

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo do presente. Trata-se por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica¹⁰.

Para Nóvoa há três razões fundamentais que justificam a relevância do estudo da imprensa de educação e ensino. A primeira razão reside na possibilidade da imprensa ilustrar a diversidade que perpassa o campo educacional, como os cursos, os programas e os currículos, além do papel desempenhado pelas famílias e outras instâncias de socialização para o processo de aprendizagem das crianças. A segunda razão, expressa-se na proximidade entre as reflexões e os acontecimentos, o que permite um melhor entendimento da relação entre as orientações do estado e as práticas na sala de aula. E por fim, a terceira razão, refere-se à possibilidade de compreensão dos debates, das discussões, das polêmicas e dos conflitos presentes no periódico, considerando que a imprensa é local de permanente regulação coletiva.

⁸ P. Caspard in D.B. Catani, C.P. de Sousa, *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999, p. 14.

⁹ A. Nóvoa, *A imprensa de educação e ensino; concepção e organização do repertório português*, in D.B. Catani, M.H.C. Bastos (edd.), *Educação em revista; a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo, Escrituras, 1997, pp. 11-31.

¹⁰ *Ibid.*, p. 11.

Ancorado nos referenciais da História Cultural, compreende-se a revista «Atualidades Pedagógicas» como uma instância privilegiada para a apreensão da organização do sistema de ensino, do aperfeiçoamento das práticas docentes, das reivindicações do magistério, do ensino específico das disciplinas, bem como, para o reconhecimento das lutas por legitimidade travadas no campo educacional, da participação dos agentes produtores do periódico e da elaboração dos discursos instituintes das práticas exemplares.

A revista foi objeto de investigação de Silva¹¹ intitulada «Atualizando pedagogias para o ensino médio; um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)» que buscou identificar e analisar a destinação da revista, as prescrições e as orientações adotadas ao longo do ciclo de vida, bem como as estratégias editoriais adotadas. Panizzolo¹² publicou ainda diversos textos sobre a revista e as possibilidades de investigação do periódico para a história da educação, a profissão docente e o ensino secundário. A pesquisa realizada por Pereira e Rios¹³ elegeu as imagens das capas na investigação sobre a construção de uma estética escolar associada aos valores vinculados à escola brasileira da década de 1950.

O corpus documental da pesquisa é composto pelos 54 números publicados da revista «Atualidades Pedagógicas»¹⁴, localizados em dois acervos diferentes. O primeiro na biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande, Mato Grosso. O segundo na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O recorte temporal obedece a marcos definidos pelo ciclo de vida da própria revista, entre o primeiro número lançado em janeiro de 1950 e o último, em janeiro de 1962.

Toma-se, a revista «Atualidades Pedagógicas» como objeto cultural, o que implica na investigação de suas características gerais do ponto de vista da concepção e da materialidade, visto que, como afirma Chartier¹⁵ «não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler». Esse procedimento implicou no levantamento e análise dos artigos que constituem a revista, dos autores

¹¹ C.P.B. da Silva, *Atualizando pedagogias para o ensino médio; um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*, Dissertação de Mestrado, Educação (Orientação M. J. Warde), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

¹² C. Panizzolo, *O ensino secundário nas páginas da Revista atualidades Pedagógicas*, in C.A. Castro (ed.), *Ensino secundário no Brasil*, São Luís, EDUFMA, 2019, pp. 549-568; C. Panizzolo, *Imprensa Periódica: um estudo sobre a profissão docente a partir de uma revista educacional*, in E.M. Zanata et alii (edd.), *Formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano*, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011, pp. 665-672; C. Panizzolo, *Ênio Silveira e a Companhia Editora nacional: uma grande ofensiva cultural*, «Quaestio», vol. 5, 2003, pp. 99-108.

¹³ M.V. Pereira, D.F. Rios, *Uma análise de imagens de capa da Revista Atualidades Pedagógicas: por uma estética escolar na década de 1950 no Brasil*, «História da Educação», vol. 20, n. 40, 2016, pp. 187-208.

¹⁴ «Atualidades Pedagógicas», São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1950-1962.

¹⁵ R. Chartier, *A história cultural; entre práticas e representações*, Lisboa, Bertrand/ Difel, 1990.

que nela escreveram, de seus destinatários, enfim, no estudo das mudanças e permanências no perfil da revista ao longo de sua existência.

Na abordagem dos sujeitos que produziram a revista, considerando editores e autores buscou-se em Sirinelli¹⁶ uma melhor compreensão acerca do termo intelectual. Em artigo intitulado «Os intelectuais», o autor apresenta tanto o caráter polissêmico da definição quanto o aspecto polimorfo do meio intelectual, o que acarreta a imprecisão de critérios definidores do termo, além, é claro, da evolução gerada pelas próprias mutações societárias. Assim defende «uma definição de geometria-variável, mas baseada em invariantes»¹⁷, apresentando para tal duas acepções do termo intelectual.

A primeira, de caráter mais amplo e sociocultural, abrange os criadores, ou seja, todos os que «participam na criação artística e literária, ou no progresso do saber»¹⁸ e os mediadores culturais, categoria composta pelos que contribuem para «difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber»¹⁹. A segunda acepção, de caráter mais restrito, refere-se à noção de engajamento na vida da cidade como autor, através da intervenção do intelectual em questões que lhe legitime ou privilegie, tomando-as a serviço das causas que defende.

Ainda que se apresente como bastante operacional é preciso, no entanto, evitar o estabelecimento de fronteiras rígidas entre os criadores e mediadores culturais. Segundo Gomes e Hansen²⁰ a distinção não reside entre os sujeitos criadores e mediadores, que podem inclusive desempenhar simultaneamente as duas funções, mas sim nas práticas culturais e nos projetos políticos «com os quais um intelectual (individualmente ou em grupo) atua em determinado contexto, constantemente de forma múltipla»²¹.

Dessa forma, pergunta-se quem eram os sujeitos mediadores que produziram e fizeram circular a revista «Atualidades Pedagógicas»? Como foi recrutado o coletivo de sujeitos envolvidos com a produção dos artigos da revista? Quais estratégias editoriais foram adotadas pela Revista visando atingir seu público-alvo?

¹⁶ J.F.Sirinelli, *Os intelectuais*, in R. Rémond (ed.), *Por uma história política*, Rio de Janeiro, UFRJ / FGV, 1996, pp. 231-270.

¹⁷ *Ibid.*, p. 242.

¹⁸ J.F. Sirinelli, *As elites culturais*, in J-P.Rioux, J-F. Sirinelli (edd.), *Para uma história cultural*, Lisboa, Estampa, 1998, p. 261.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ A. de C. Gomes, P. S. Hansen, *Apresentação- intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo*, in A. de C. Gomes, P.S. Hansen (edd.), *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016, pp. 7-40.

²¹ *Ibid.*, p. 27.

O texto está organizado em três seções, na primeira seção são descritas as condições materiais de sua produção, as capas, tiragem e distribuição; na segunda seção são apresentados os sujeitos mediadores culturais que criaram, produziram e fizeram circular a revista «Atualidades Pedagógicas»; a terceira seção problematiza o projeto editorial da revista.

1. Mapeamento da revista «Atualidades Pedagógicas»

«Atualidades Pedagógicas» apresentou, ao longo de seus 54 números, alterações quanto à periodicidade, sendo bimestral entre os números 1 e 36 (1950-1955), passando a ser quadrimestral entre os números 37 e 52 (1956-1961). O número 53, penúltimo da série, foi octomestral e seu último número, o 54, anuncia o retorno à bimestralidade.

Ao longo de todo ciclo de vida manteve as dimensões – 21 cm de altura e 13,5 cm de largura –, a mesma paginação – na parte inferior da folha, com os números pares do lado esquerdo e os ímpares do lado direito. Até 1958, foi utilizado o papel tipo jornal e a partir de 1959, o papel branco. O número de páginas sofreu alteração, oscilando entre 32 e 84 páginas, que parece estar relacionado à periodicidade, ou seja, as publicações bimestrais apresentam número reduzido de páginas se comparadas às quadrimestrais e a octomestral, cabendo uma ressalva para o último da série, que apesar de bimestral é o exemplar com maior número de páginas. As oscilações nos números de páginas e a periodicidade da revista podem ser visualizadas no Quadro 1.

QUADRO 1. «Atualidades Pedagógicas» segundo o número de páginas

ANO	NÚMERO	PERÍODO	Nº DE PÁGINAS
1950-1951	1-12	Bimestral	48
1952	13	Bimestral	40
	14-18	Bimestral	48
1953	19-22	Bimestral	40
	23-24	Bimestral	32
1954	25	Bimestral	48
	26-28	Bimestral	40
	29-30	Bimestral	48
1955	31	Bimestral	32
	32-33	Bimestral	48
	34	Bimestral	56

1956	35-36	Bimestral	72
	37	Quadrimestral	46
	38	Quadrimestral	48
	39	Quadrimestral	56
1957	40	Quadrimestral	44
	41-42	Quadrimestral	56
1958	43	Quadrimestral	48
	44	Quadrimestral	52
	45	Quadrimestral	56
1959	46	Quadrimestral	48
	47	Quadrimestral	64
	48	Quadrimestral	68
1960	49	Quadrimestral	64
	50	Quadrimestral	72
	51	Quadrimestral	64
1961	52	Quadrimestral	62
	53	Octomestral	68
1962	54	Bimestral	84

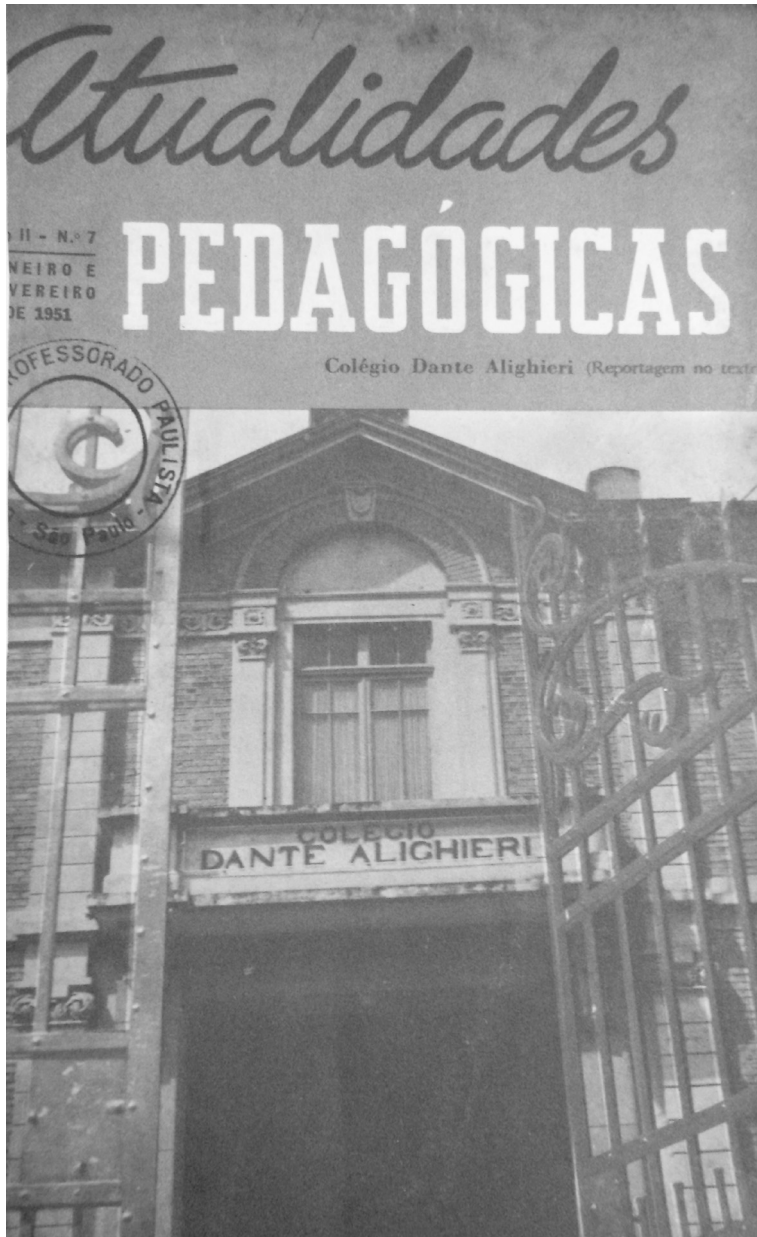
Fonte: «Atualidades Pedagógicas», 1950-1962.

O layout da capa manteve-se inalterado em 53 números, sendo composto basicamente por duas cores, a preta, em todas as capas, juntamente com uma cor que alternava entre azul, marrom, cinza, vermelho, verde e lilás. Dois terços da capa são ocupados por uma foto sangrada, ou seja, sem moldura, e o terço restante com o nome «Atualidades» em letra cursiva minúscula e «Pedagógicas» em letra imprensa maiúscula. No número 54, ou seja, o último, há uma mudança expressiva da capa; a imagem é do planisfério terrestre, logo abaixo em destaque, a lista dos principais artigos e, ao centro, «atualidades pedagógicas» em letra imprensa minúscula.

Dentre as imagens ilustradas nas capas, 43 são de instituições educacionais, duas de pessoas proeminentes na área educacional, duas de congressos, duas de monumentos, uma de material didático, uma da fachada da CEN, uma do prédio da S. P. Editora-Gráfica e uma da Livraria da CEN.

A opção por dedicar a maior parte das capas para fotos de instituições educacionais foi constante ao longo de todo o ciclo da revista, provavelmente por ser essa a melhor forma de exprimir os objetivos das «Atualidades Pedagógicas» estampando nas capas e divulgando em suas páginas, experiências modelares instauradoras de práticas pedagógicas e configuradoras da formação e aperfeiçoamento docente. A Figura 1 estampa o colégio Dante Alighieri:

Pic. 1. O Colégio Dante Alighieri



Fonte: «Atualidades Pedagógicas», jan/fev, n. 7, 1951

A capa corresponde à matéria intitulada «Colégio Dante Alighieri, uma glória maior para a cultura latina»²². O colégio é apresentado com adjetivos enaltecendo as suas qualidades físicas, arquitetônicas, didáticas e docentes. A respeito dos cursos oferecidos, desde o jardim de infância, primário, secundário, até os diversos ramos do médio, em comércio e química industrial, sempre com tom laudatório e de divulgação:

Em todos eles o mesmo espírito de trabalhar ao máximo a terra virgem e fértil da juventude. Em todos eles, o mesmo padrão de seriedade, a mesma tradição de eficiência [...] Do ponto de vista pedagógico, o estabelecimento pode ser considerado também como um dos mais modernos e eficientes de todo o país [...] No setor esportivo, também se distingue a grande casa de ensino [...] Já deixou há muito de ser um centro cultural para os italianos e seus descendentes. Hoje é uma das glórias da cultura latina em todo o mundo e um braço forte que coopera com o Brasil para um Brasil melhor²³.

Tal como essa capa, as demais reproduzem a mesma lógica, antecipando, mediante uma imagem grandiosa, as qualidades modelares que intenciona divulgar.

O item *sumário* ou *neste capítulo* é constituído pelo título das matérias, a autoria e o número da página onde podem ser localizados e consta de 37 dos 54 exemplares da revista. As informações sobre o local da redação, da administração e da sucursal; o número do volume, do mês e do ano; o preço avulso e anual e a relação do pessoal envolvido na elaboração da revista encontram-se em todos os exemplares, com exceção do número 17 de 1952, e compõem a penúltima página da revista, com exceção dos seis primeiros números, que apresentam esses dados na segunda página.

Em nenhum dos números da revista constam dados relativos à tiragem; em apenas um editorial «Autocrítica por ocasião do 4º aniversário»²⁴, publicado em 1954, foi feita uma referência muito genérica à tiragem da revista, segundo a qual, as «Atualidades Pedagógicas» teriam ultrapassado «várias dezenas de milhares»²⁵. A ausência dessa informação seria, segundo o editor José de Arruda Penteadado²⁶, uma estratégia editorial adotada por Ênio Silveira para não tornar pública a tiragem relativamente pequena da revista, de início em torno de 1.500 exemplares, e mais tarde, 10.000, ocultando dessa forma, a abrangência limitada desse periódico da CEN.

²² Atualidades Pedagógicas, *Colégio Dante Alighieri, uma glória maior para a cultura italiana*, «Atualidades Pedagógicas», n. 7, 1951, pp. 23-26.

²³ *Ibid.*, p. 26.

²⁴ Ê. Silveira, *Autocrítica por ocasião do 4º aniversário*, «Atualidades Pedagógicas», n. 25, 1954, p. 1.

²⁵ *Ibid.*, p. 1.

²⁶ A entrevista cedida pelo professor José de Arruda Penteadado, responsável pela redação da revista «Atualidades Pedagógicas» entre 1953 e 1959 e no ano de 1962, e diretor entre 1959 e 1961 à Claudia Panizzolo ocorreu em 25 de outubro de 2000, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em busca de melhor compreensão sobre a tiragem da revista, pode-se cotejá-la com dados disponíveis sobre a Revista do Professor, periódico oficial do Centro do Professorado Paulista, publicado entre 1934-1939, e de 1949-1965, passando depois a chamar-se O Professor entre 1964 e 1975. No ano de 1952, a Revista do Professor informa a tiragem de 10.000 exemplares, crescendo três vezes até 1962, o que sugere a circulação relativamente restrita das «Atualidades Pedagógicas». Apesar da tiragem restrita, a seção de cartas ao leitor indica a presença em várias regiões do Brasil.

«Atualidades Pedagógicas» apresenta em seu expediente o valor para vendas avulsas e assinaturas anuais, muito embora, segundo José de Arruda Penteado essa teria sido mais uma estratégia editorial de Ênio Silveira, que colocava o preço apenas para valorizar o produto, quando, em verdade, a revista teria sido distribuída gratuitamente pelos ginásios, colégios e institutos de educação de todo o país. Mesmo que essa estratégia tenha sido adotada, não seria impeditiva da aquisição da revista com base no preço de capa. Em seus primeiros números, o preço avulso era de Cr\$4,00 e assinatura anual de Cr\$20,00, interessante notar que no número 13 há um aumento nos preços para Cr\$5,00 e Cr\$30,00, respectivamente retornando no número 14 aos valores anteriores. O número 19 sofreu aumento para Cr\$5,00 e Cr\$25,00, permanecendo inalterado até o número 36. Mais tarde, uma redução de preço, só que dessa vez, apenas na assinatura anual, entre os números 37 e 44, que passou a custar Cr\$15,00. Chamam à atenção os aumentos consecutivos ocorridos no final de seu ciclo: no número 49, o preço avulso era de Cr\$20,00 e a assinatura, Cr\$60,00; no número 51, Cr\$35,00 e Cr\$100,00, e no número 54, Cr\$50,00 e Cr\$240,00, respectivamente. As variações nos preços da revista podem ser claramente visualizadas no Quadro 2, por meio do preço do principal lazer intelectual e instrumento de trabalho do professor, o livro, fartamente propagandeado nas páginas da revista.

QUADRO 2. Preço de livros publicizados em «Atualidades Pedagógicas»

NOME DO LIVRO	ANO	PREÇO
Dicionário Analógico da Língua Portuguesa	1950	Cr\$180,00
	1951	
	1952 1957	Cr\$200,00
Atlas de Geografia Moderna	1950 1954	Cr\$60,00
Comer Bem por Dona Benta (Culinária)	1952 1953	Cr\$50,00
	1954	Cr\$60,00
	1955	Cr\$70,00
	1956 1957	Cr\$90,00
	1958	Cr\$120,00
	1959	Cr\$150,00

O Velho e o Mar (Literatura)	1955	Cr\$40,00
	1958	Cr\$60,00
Moby Dick (Literatura)	1957	Cr\$25,00
	1960 1961	Cr\$120,00
Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa	1958	Cr\$250,00
	1959	Cr\$280,00
	1960	Cr\$320,00
	1961	Cr\$1.300,00

Fonte: «Atualidades Pedagógicas», 1950-1962.

Ao examinar o Quadro 2, pode-se afirmar que o preço das «Atualidades Pedagógicas» era módico; a título de exemplos: em 1955, a assinatura de 6 revistas custava Cr\$25,00 e o livro «O velho e o mar», de Hemingway Cr\$40,00; em 1957, a assinatura era de Cr\$15,00 e o livro «Moby Dick», de Melville custava Cr\$25,00.

Retornando ao expediente das «Atualidades Pedagógicas» constam ainda informações sobre a redação e a produção gráfica. O escritório de redação permaneceu ao longo de todo o ciclo da revista, situado à rua dos Gusmões, 639, sendo a produção gráfica na São Paulo Editora S.A., criada para atender exclusivamente os serviços gráficos da CEN.

2. «Atualidades Pedagógicas» e seus mediadores culturais: editores e colaboradores

Os diretores responsáveis pela publicação das «Atualidades Pedagógicas» foram Ary da Matta durante todo o ciclo, Ênio Silveira do número 1 até o número 47 (1950-1959), substituído por José de Arruda Penteado do número 48 até o 53 (1959-1961).

Ary da Matta foi professor catedrático da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, no Rio de Janeiro, e lecionou na Pontifícia Universidade Católica-RJ. Dentre as suas publicações didáticas se destacam livros de História do Brasil, História da América e História Geral, publicados na década de 1950 pela CEN.

José de Arruda Penteado, responsável pela redação entre 1953 e 1959 e em 1962, e diretor responsável pela revista entre 1959 e 1961, diplomou-se em Ciências Sociais e Políticas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - SP. Autor de vários editoriais e artigos, exercia docência de Desenho Pedagógico no Colégio Estadual e Escola Normal de Mogi

das Cruzes e respondia pela área de desenho técnico, no Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação²⁷.

Dentre os seus três diretores, seguramente Ênio Silveira foi o mais proeminente. Segundo Hallewell (1985), Silveira teria sido um radical, que expressou sua política no trabalho editorial, tendo seus métodos administrativos, publicitários e de produção gráfica equiparados em importância aos promovidos por Monteiro Lobato.

Ênio nasceu em 18 de novembro de 1925, na cidade de São Paulo, tendo sua origem, conforme ele próprio costumava declarar, em uma família de classe média, com longa tradição de gerações de bacharéis, profissionais ligados à literatura, à pesquisa, ao magistério, ao comércio e à indústria.

A política, no sentido profissional da palavra, não teria seduzido sua família, ainda que seu tio-avô, Alarico Silveira, tenha sido secretário da Presidência e Ministro do Supremo Tribunal Militar no governo Washington Luís e seu avô, Valdomiro Silveira, secretário de Educação e de Justiça no Governo Armando Sales de Oliveira, contudo, segundo Silveira «um e outro, porém como todas as demais pessoas de sua família, entenderam o exercício de cargos públicos como tarefa, jamais como carreira»²⁸.

Segundo o próprio Silveira, a experiência vivida na CEN e o convívio com «alguns dos brasileiros mais dignos e competentes» que conhecera, como «Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, seus fundadores, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, seus assessores culturais»²⁹ foram determinantes para a construção de seus valores culturais e políticos, e para a escolha da profissão a qual se dedicaria por toda a vida.

De acordo com a descrição de Hallewell³⁰ o «encanto pessoal, vivacidade, energia, visão e impulso para a ação» foram complementados por uma boa educação recebida por Ênio Silveira em São Paulo. Frequentou o Ginásio do Estado, considerado o equivalente paulista do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro³¹, quer seja pela excelência dos professores, quer seja pelo rigor com que eram ministradas as aulas. Coursou também a Escola Livre de Sociologia e Política, contudo, não concluiu o curso, tendo apontado como impeditivos, a necessidade de trabalhar, o casamento e a permanência de um ano nos Estados Unidos, onde teve a oportunidade de trabalhar na Editora Alfred A. Knopf e cursar editoração na Universidade de Columbia.

²⁷ *Atualidades Pedagógicas*, «Atualidades Pedagógicas», n. 4, 1950, p. 11.

²⁸ M. Félix, *Ênio Silveira, arquiteto de liberdades*, Rio de Janeiro, Berthand Brasil, 1998, p. 20.

²⁹ *Ibid.*, p. 21.

³⁰ Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, cit., p. 446.

³¹ O Colégio Pedro II, criado em 1837, durante todo o período imperial foi considerado o padrão ideal de ensino a ser ministrado no país. A esse respeito consultar M. de L.M Haidar, *O ensino secundário no Império brasileiro*, São Paulo, Grijalbo/ EDUSP, 1972; G.B. Silva, *A educação secundária; perspectiva histórica e teoria*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969; G.B. Silva, *Introdução à crítica do ensino secundário*, Rio de Janeiro, Cades, 1959; C. A. Castro (ed.), *Ensino secundário no Brasil*, São Luís, Edufma, 2019.

Ênio Silveira, além de ser promotor de autores nacionais como Fernando Sabino, Adonias Filho, Antônio Callado, Carlos Heitor Cony, Millor Fernandes, Dalton Trevisan entre muitos outros, tornou a Civilização Brasileira importante pela variedade de traduções da literatura moderna dos Estados Unidos, França, Itália, Alemanha e Rússia; «disso resultou que, em 1970, controlava aproximadamente 20% de todo o mercado brasileiro de ficção»³².

Embora a maior parte de sua política editorial na área de ficção seja de ótimo nível, procurou editar um número suficiente de best-sellers para garantir a estabilidade financeira da Civilização Brasileira, lançando ou relançando autores consagrados como Agatha Christie, Ian Fleming, Aldous Huxley, George Orwell entre outros. Além de ficção, publicou na Civilização Brasileira títulos referentes às ciências humanas, com especial destaque aos de Sociologia, Economia e Política.

Com formação e interesses editoriais em ciências sociais, o que teria motivado Ênio Silveira a criar o projeto editorial de uma revista pedagógica destinada aos professores do ensino secundário?

Em seu primeiro número o editor apresenta a equipe da revista como conhecedora da extensão e da profundidade dos problemas enfrentados pelo magistério nacional, tendo assim concebido «Atualidades Pedagógicas», com o objetivo de discutir programas e currículos, técnicas e metodologias pedagógicas, mas, sobretudo, oferecer aos seus leitores orientações referentes à vida profissional, como obtenção de regularização de registros, esclarecimentos quanto à legislação, por meio de uma seção específica destinada à transcrição de instruções, circulares, portarias, decretos e leis, e pela publicação de edições especiais denominadas *Suplementos de Legislação de Ensino*. Essas publicações compostas por orientações referentes à vida profissional e aos trâmites burocráticos nas suas relações com o poder público e iniciativa privada eram produzidas pelo Serviço de Assistência ao Professor³³ (SEAP), subseção do Departamento de Relações Públicas da CEN, que dentre tantas orientações, encaminhava requerimentos para a prestação de exames de suficiência, para que não licenciados pudessem obter o registro para lecionar; auxiliava com a documentação para orientar as escolas quando do processo de verificação do estabelecimento de ensino realizada pelos órgãos fiscalizadores públicos.

Acompanhar os colaboradores das «Atualidades Pedagógicas» auxilia na compreensão das finalidades do periódico e das estratégias editoriais empreendidas pelos editores, sobretudo por Ênio Silveira na diretriz que sustentou todo o ciclo de vida do periódico. Durante seus anos de existência acolheu em suas páginas figuras que desfrutavam de certa projeção nos meios educacionais, além de professores, pesquisadores e especialistas que desejassem

³² Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, cit., p. 447.

³³ Em 1961 o SEAP contava com 10 escritórios de atendimento em São Paulo, capital e interior, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belém, Recife, Salvador, Curitiba, Florianópolis e Belo Horizonte.

divulgar uma notícia ou experiência empreendida, por meio de transcrições, de artigos, ou através de matérias produzidas para o periódico.

Ao longo do ciclo de vida da revista foram publicados 772 artigos, que podem ser organizados em torno de dois núcleos de colaboradores, um central e um secundário. O núcleo central constituído por autores vinculados de diferentes maneiras à CEN. A primeira vinculação, inclusive bastante expressiva é a presença de 174 artigos com autoria da própria «Atualidades Pedagógicas»; outra é a presença de 29 matérias de autoria explícita dos editores e redatores, tais como José de Arruda Penteado e Ênio Silveira; outra participação é a de 113 matérias de autores de livros didáticos publicados pela CEN, como Aroldo de Azevedo, Jácomo Stávale, Osvaldo Sangiorgi, J.L. Campos Júnior, Sidrack de Holanda Cordeiro, dentre outros. Este núcleo composto por um número reduzido de autores é responsável por 316 matérias, o que representa 40,93% do conjunto de artigos.

Segundo José de Arruda Penteado, um importante critério para a seleção dos autores a serem incluídos na revista era a condição de ser autor de livro publicado pela CEN ou pela Civilização Brasileira e a disponibilidade em ministrar palestras e cursos para professores, procedendo assim, a divulgação do seu próprio livro e da editora. Cabe ressaltar que na década de 50, os livros didáticos já representavam um porto seguro para as editoras e uma razoável fonte de renda para seus autores. Por meio de um exemplo, Hallewell³⁴ (1985) auxilia na compreensão da relevância das obras didáticas para as editoras:

A série de matemática de Osvaldo Sangiorgi, por exemplo, iniciada em 1953, e destinada às quatro séries das escolas secundárias, chegou a ter 300.000 exemplares vendidos em um ano, em meados da década de 50, quando as tiragens de seus principais concorrentes estavam por volta de 80.000 exemplares.

O núcleo secundário, composto por 456 artigos, ou seja 59,06% do total, apresenta três características bastante definidas. A primeira é a da publicação de um a quatro artigos de um mesmo autor, o que é expressivamente inferior à produção por colaborador no núcleo central. A título de exemplo, os colaboradores do núcleo central Jácomo Stávale e Aroldo de Azevedo, publicaram 19 e 11 artigos respectivamente; enquanto autores do núcleo secundário, como Adelaide Gomes Bueno, Itamar de Abreu Vasconcelos e Julio Nogueira, apenas 2.

A segunda característica, diretamente relacionada à primeira, diz respeito ao lugar de atuação profissional. A maior parte desses colaboradores atuava dentro das escolas, como professores e diretores do ensino secundário, geralmente oriundos dos cursos de licenciatura em Matemática, Letras, História e Geografia, com preponderante atuação na escola pública.

³⁴ Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, cit., p. 442.

A terceira característica é a presença pouco significativa do ponto de vista numérico, mas muito expressiva, pela questão simbólica, da legitimidade e notoriedade de seus autores. Compõem esse núcleo secundário excertos de autores brasileiros e estrangeiros pertencentes ao Movimento da Escola Nova, cujos livros foram publicados pela CEN na coleção também denominada *Atualidades Pedagógicas*, dentre esses autores encontram-se Lorenzo Luzuriaga, Lourenço Filho, Roger Cousinet, Anísio Teixeira etc; e excertos de autores renomados da literatura, como Graça Aranha, Humberto de Campos, Jorge Americano, José de Alencar, Eça de Queiroz, Edmondo De Amicis etc.

Por meio de seu corpo editorial e da seleção que fizeram sobre quem poderia colaborar com a revista foi levado ao termo e ao cabo um projeto político-pedagógico que visava o preparo intelectual e técnico do magistério. As estratégias editoriais adotadas, bem como, os núcleos temáticos que deram organicidade para a revista serão discutidos na próxima seção.

3. O projeto editorial da revista «*Atualidades Pedagógicas*»

Em sua apresentação, a revista «*Atualidades Pedagógicas*» é colocada a serviço da unidade nacional, sustentada pela educação como elo unificador, denominador comum, de um projeto nacionalista, que tinha sua justificativa na necessidade de um «programa de maior e melhor aproximação entre educadores brasileiros»³⁵.

Para bem servir e bem informar, a revista tornou-se depositária da «nobre cruzada» pela educação, objetivando a disseminação da cultura e do ensino. Revestida de «todos os requisitos de mobilidade, autoridade, atualidade»³⁶ assume a função de acompanhar a evolução da escola brasileira, registrando suas conquistas e colaborando na solução de todos os problemas, quer relativos à atividade do magistério quer aos percalços da vida profissional.

Comprometida com a boa divulgação, «*Atualidades Pedagógicas*» desempenha o papel de intermediadora entre os poderes públicos e o magistério público ou privado, tornando exequíveis programas e currículos, bem como subsidiando a implementação de técnicas pedagógicas.

A revista «*Atualidades Pedagógicas*» foi engajada na campanha pelo nacionalismo, com vistas a contribuir para a constituição da unidade nacional. Empenhada na luta pela democratização do ensino, assumiu a bandeira da ampliação e da reforma do ensino secundário que visava construir uma nova identidade nacional pela disseminação de princípios, de renovação e

³⁵ *Atualidades Pedagógicas, Apresentação*, cit., pp. 1-2.

³⁶ *Ibid.*, p. 2.

experimentação pedagógica, que ganharam novo alento e nova configuração no pós-Segunda Guerra Mundial.

O projeto editorial da revista buscou de modo incessante a padronização. A presença reiterada ao longo das páginas da revista de artigos divulgadores de escolas-modelo secundárias e técnicas e de faculdades-padrão; a preocupação com os programas obrigatórios a serem seguidos; a uniformização das questões espaciais e temporais da organização escolar, correspondem a um ideal de homogeneidade e conformidade. Nesse sentido a unidade nacional seria alcançada por meio de duas estratégias complementares. Uma pela perspectiva da unidade por meio da padronização dos saberes pedagógicos e das práticas docentes; e outra pela perspectiva do nacional, pelo grau de abrangência e penetração da revista em todo o país. O processo de construção da unidade nacional, empreendido pelos mediadores culturais a serviço da CEN se deu nas páginas da revista por meio da produção e divulgação de saberes pedagógicos, e, pela configuração do trabalho docente.

A distribuição das matérias na revista «Atualidades Pedagógicas», durante todo o seu ciclo de vida, não obedece a uma sequência pré-determinada. Contudo, pode-se afirmar que seu projeto editorial é organizado em torno de três grandes núcleos temáticos: «disciplinas, divulgação e política educacional». A análise desses núcleos temáticos consubstanciados por artigos, séries e seções, nos permite acompanhar de modo sistemático as preocupações pedagógicas, de formação do magistério, as proposições teórico-metodológicas e as discussões sobre implementações de práticas escolares. O Quadro 3 apresenta os núcleos temáticos:

Quadro 3. Núcleos temáticos das «Atualidades Pedagógicas»

NÚCLEO TEMÁTICO	NÚMERO DE ARTIGOS	PERCENTUAL
Disciplina	347	42%
Divulgação	245	35%
Política Educacional	180	23%
TOTAL	772	100%

Fonte: Criado pela autora.

O maior núcleo temático aborda questões sobre disciplina com ênfase ao preparo intelectual e técnico dos professores, operando assim uma adequação dos enunciados oficiais, denominados na expressão de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995)³⁷ de «discursos pedagógicos intermediários». Dentro desse

³⁷ A. Chartier, J. Hébrard, *Discursos sobre a leitura; 1880-1980*, São Paulo, Ática, 1995.

núcleo temático³⁸, os artigos, séries e seções são abordados sob quatro diferentes aspectos: divulgação científica (36%), orientação didático-metodológica (35%), proposta curricular (22%) e teorias psicológicas (7%).

Os artigos destinados à divulgação científica discutem questões teóricas e técnicas relacionadas à educação e ao ensino, valendo-se da publicação de autores brasileiros contemporâneos, representantes de diversas tendências e posições. Matemática é a disciplina contemplada com maior número de artigos (37), que discorrem sobre temas tais como: teoremas e teorias de trigonometria: «Equações trigonométricas, tópicos de uma carta»³⁹, «O denominado: método geral da tangente da metade»⁴⁰, «Teorema de Pitágoras»⁴¹; geometria: «Poliedros Regulares»⁴², «Cálculo das áreas»⁴³, «Serão isósceles todos os triângulos»⁴⁴; e álgebra: «As equações do 2º e do 4º graus; variações sobre velhos temas»⁴⁵, «O problema do infinito no cálculo infinitesimal»⁴⁶, «Somas dos quadrados e dos cubos dos $n+1$ primeiros números ímpares»⁴⁷.

A Língua Portuguesa merece destaque dentro de um projeto de pavimentação de uma unidade nacional, ainda bastante frágil. O interesse pelo uso adequado da língua materna visava a garantia de uniformidade e estabilidade ao longo de todo território nacional. Dessa forma são 33 artigos que procuram despertar no professor a relevância do estudo da Gramática, através do estudo da morfologia, da fonética, da sintaxe etc.

Outros artigos, de Física (11), Geografia (6), História (6), Química (4), Ciências (2), Arte (2), Canto Orfeônico (1) e Economia Doméstica (1), divulgam conhecimentos específicos sobre a área do saber, como por exemplo: «Sobre a definição de cinemática elementar do movimento harmônico simples»⁴⁸,

³⁸ Esse núcleo é composto por 347 artigos voltados ao tratamento das várias disciplinas do ensino médio, com ênfase ao ensino secundário, escritos por 222 colaboradores. Esses em sua maioria, escreveram apenas um artigo, enquanto 22 autores são responsáveis por 109 artigos.

³⁹ L. Lapa, *Equações trigonométricas, tópicos de uma carta*, «Atualidades Pedagógicas», n. 31, 1955, pp. 9-10.

⁴⁰ A. Quintella, *O denominado: método geral da tangente da metade*, «Atualidades Pedagógicas», n. 6, 1950, p. 6.

⁴¹ S. Chuster, *Teorema de Pitágoras*, «Atualidades Pedagógicas», n. 21, 1953, p. 21.

⁴² Atualidades Pedagógicas, *Poliedros regulares*, «Atualidades Pedagógicas», n. 11, 1951, pp. 4-6.

⁴³ M.J. Bezerra, *Cálculo das áreas*, «Atualidades Pedagógicas», n. 27, 1954, pp. 27-28.

⁴⁴ J.do C. Valle, *Serão isósceles todos os triângulos?*, «Atualidades Pedagógicas», n. 31, 1955, p. 7.

⁴⁵ M. C. Fonte, *As equações do 2º e do 4º graus; variações sobre velhos temas*, «Atualidades Pedagógicas», n. 17, 1952, pp. 20-21.

⁴⁶ F.P. de Oliveira, *O problema do infinito no cálculo infinitesimal*, «Atualidades Pedagógicas», n. 22, 1953, p. 22.

⁴⁷ S. de H. Cordeiro, *Somas dos quadrados e dos cubos dos $n+1$ primeiros números ímpares*, «Atualidades Pedagógicas», n. 38, 1956, pp. 35-36.

⁴⁸ R.R. Pieroni, *Sobre a definição de cinemática elementar do movimento harmônico simples*, «Atualidades Pedagógicas», n. 31, 1955, p. 1.

«Conceito de região natural e sua aplicação na divisão regional do Brasil»⁴⁹, apresentam uma retrospectiva da situação educacional, como por exemplo «Evolução do canto orfeônico no Brasil»⁵⁰, «Comentários sobre o ensino de física e o desenvolvimento tecnológico do Brasil»⁵¹; e apontam para novas perspectivas do ensino como em «Novos rumos do ensino da física»⁵², «É preciso olhar a vida inteira com os olhos de criança»⁵³.

Mas é sobre as orientações didático-metodológicas que a revista faz um grande investimento. Esse núcleo temático é apresentado mediante a organização de gabinetes e salas ambiente, a elaboração de plano de aula e de provas, a organização de técnicas artísticas, o planejamento de excursões e visitas extracurriculares, a escolha de cantos escolares, de recursos audiovisuais, de procedimentos para correção de textos e do uso de material didático. Esses artigos além de pretenderem contribuir para superação dos “problemas dos planos de aula” (expressão cara aos colaboradores da revista), buscam fixar um padrão de atuação do professor, por meio de técnicas, métodos e iniciativas aconselháveis sobre como ensinar, constituindo dessa forma um projeto nacional de educação por meio da promoção de uma segura e uniforme prática didática-metodológica que resultaria em uma melhor e maior aproximação entre os educadores. Os artigos enfatizam o planejamento, a execução e avaliação da aula, por meio de orientações minudentes dos procedimentos didáticos a serem adotados com vistas ao êxito no processo de ensino.

Os artigos «Como devemos ensinar»⁵⁴ de autoria do Professor Doutor João Ecsodi apresentam a educação em seu aspecto físico, intelectual e moral e, para alcançá-la, o autor propõe procedimentos a serem adotados pelos professores em sala de aula:

1º) É aconselhável que o professor leccione de pé, pois poderá perceber tudo o que se passa na classe muito melhor do que assentado.

2º) É importantíssimo o olhar do professor com o qual poderá manter a ordem indispensável em toda a classe.

3º) O professor deve falar sempre a toda a classe, dirigindo suas perguntas a todos.

4º) Deve formular antes a pergunta para depois arguir um aluno, porque assim procedendo conseguirá a meditação de todos.

⁴⁹ M.L. Picena, *Conceito de região natural e sua aplicação na divisão regional do Brasil*, «Atualidades Pedagógicas», n. 38, 1956, pp. 11-12.

⁵⁰ R. O. do Valle, *Evolução do canto orfeônico no Brasil*, «Atualidades Pedagógicas», n. 32, 1955, pp. 3-6.

⁵¹ H. Cyrino, *Comentários sobre o ensino de física e o desenvolvimento tecnológico do Brasil*, «Atualidades Pedagógicas», n. 41, 1957, pp. 5-12.

⁵² A. Brambilla, *Novos rumos do ensino da física*, «Atualidades Pedagógicas», n. 52, 1961, pp. 47-48.

⁵³ H. Matisse, *É preciso olhar a vida inteira com os olhos de criança*, «Atualidades Pedagógicas», n. 39, 1956, pp. 19-20.

⁵⁴ L. Ecsodi, *Como devemos ensinar? Contribuição ao problema dos planos de aula*, «Atualidades Pedagógicas», n. 17, 1952, pp. 34-41.

5º) Deve-se formular também perguntas secundárias à questão principal, para envolver mais alunos no trabalho comum.

6º) O ensino deve ser um trabalho em comum, isto é, o professor estabelecerá juntamente com os alunos as teses, temas, argumentos e os resultados.

7º) A voz do professor deve ser bem audível, dando realce à pronúncia.

8º) O professor deveria falar tanto quanto for necessário à compreensão do assunto.

9º) O professor não deve corrigir as repostas erradas, porquanto os erros devem ser corrigidos pelos alunos.

10º) O professor não deve só se ocupar dos bons e ótimos alunos.

11º) A exposição da matéria, a fala do professor, tudo deve ser exemplo do correto e elegante uso da língua materna ou estrangeira.

12º) É preciso exigir do aluno uma expressão gramatical perfeita.

13º) O professor poderá, sempre que possível, dispensar o livro didático durante as aulas, embora não deva abandoná-lo [...]

14º) Enfim, o professor deve sempre falar empregando o plural⁵⁵.

Como um verdadeiro receituário, os artigos prescrevem regras de conduta a serem adotadas em sala de aula. Os artigos em torno das orientações didático-metodológicas publicados na revista expressam de maneira contundente a eclosão das dificuldades enfrentadas nos meios educacionais para definir os padrões pedagógicos a serem adotados no ensino médio, especialmente no ramo secundário. Por certo que ao apontar essas dificuldades, ao mesmo tempo em que tentam superá-las, acabam, inadvertidamente por alimentá-las.

Há um esforço nos artigos, em deslocar para o ensino pós-primário as inovações pedagógicas há muito defendidas no ensino primário, como o ensino por atividades, a valorização das experiências, o «aprender fazendo» e tantos outros lemas didático-metodológicos que já grassavam desde meados do século XIX, intensificaram-se com as «Lições de Coisas», enriqueceram-se e se diversificaram com o movimento da Escola Nova. Nos anos de 1950, o consenso em torno desses e de outros lemas já era relativamente alto nos meios educacionais, mas difundirlos no ensino médio parecia se configurar o grande desafio a ser enfrentado, especialmente em um ramo como o secundário, herdeiro de mazelas pedagógicas datadas do século anterior, quando muitas disciplinas foram incluídas como necessárias ao ensino pós-primário e pré-universitário. Exemplos eloquentes dos debates travados nas páginas da revista, e que circulavam nos meios educacionais brasileiros à época, dizem respeito à manutenção ou não do Latim, bem como o lugar da Matemática no currículo do secundário. Essas discussões já haviam ocupado os “curriculistas” europeus e norte-americanos no início do século. Nesses países, já haviam se confrontado seguidores de Herbart, de Thorndike e de tantos outros; já tinham sido tecidos argumentos favoráveis e contrários às teses sobre o poder de transferência do Latim para o aprendizado das línguas modernas, assim como o papel da Matemática não só para o aprendizado das ciências como também

⁵⁵ *Ibid.*, p. 34.

para o do raciocínio lógico. «Atualidades Pedagógicas» registra, muitas décadas depois, esses debates quando, então, eclodia no Brasil.

O espaço escolar também merece destaque nas páginas das «Atualidades Pedagógicas» por meio de orientações sobre a organização das salas ambientes de história, gabinete de geografia, museu histórico-geográfico, sala de inglês, sala de francês, enfim, a possibilidade de criação de espaços apropriados para várias disciplinas do currículo escolar. Sob a alegação de acompanhar a moderna pedagogia, os alunos do ginásio e do colégio necessitariam ter à sua disposição, além da sala de aula, outros ambientes que proporcionassem «a sensação de estarem realizando alguma coisa útil para eles próprios e para sua escola»⁵⁶, ao mesmo tempo que permitissem oportunidades de construção.

«Atualidades Pedagógicas» publica também sugestões de organização do tempo escolar, com destaque para orientações acerca do uso do material didático, considerado de capital importância para que o aluno parta de modelos concretos, adquirindo de forma ativa as futuras abstrações.

Com relação às propostas curriculares podem ser encaradas como um movimento de resistência às mudanças que estavam sendo discutidas à época, ao mesmo tempo em que, propostas de inclusões e revisões no âmbito dos componentes curriculares. «Atualidades Pedagógicas» promove uma verdadeira campanha contra a restrição do número de aulas ou suspensão do Latim. Nessa perspectiva, situa-se, por exemplo, o inquérito «Deve o Latim ser conservado nos currículos do curso secundário?»⁵⁷ respondido por José Cretella Júnior, professor da Escola Preparatória de Cadetes e do Ginásio do Estado de São Paulo, e autor de livros didáticos publicados pela CEN, bem como por Lávio Sílvio Pereira de Lacerda⁵⁸, professor da Colégio São Luís de São Paulo.

Os Trabalhos Manuais também mereceram defesa veemente da revista, por ser considerado uma disciplina promotora de desenvolvimento físico, moral e social e motivadora da aprendizagem das demais disciplinas.

O canto orfeônico, por sua vez, é apresentado como imprescindível à difusão da disciplina, civismo e educação artística. Um exemplo desse enfoque é o artigo «O ensino do canto orfeônico na escola secundária»⁵⁹ uma representação de professores secundários de canto orfeônico do Estado de São Paulo enviada ao Presidente da República e ao Presidente do Senado, que após circunscrever as finalidades desta disciplina solicita sua permanência entre as matérias básicas

⁵⁶ J.B. de Macedo, *Museu histórico geográfico*, «Atualidades Pedagógicas», n. 39, 1956, p. 41.

⁵⁷ J. Cretella Junior, *Deve o Latim ser conservado nos currículos do curso secundário?*, «Atualidades Pedagógicas», n. 1, 1950, pp. 24.

⁵⁸ L.S.P. de. Lacerda, *Deve o Latim ser conservado nos currículos do curso secundário?*, «Atualidades Pedagógicas», n. 9, 1951, pp. 20-21.

⁵⁹ Associação dos professores do ensino secundário do ensino secundário e normal do estado de São Paulo, *O ensino do canto orfeônico na escola secundária*, «Atualidades Pedagógicas», n. 37, 1955, pp. 35-36.

do curso ginásial com atribuição de nota, em oposição à reforma que pretendia reduzi-la à prática educativa, sem nota.

A Sociologia é apresentada como fundamental para que o aluno pudesse conhecer a organização da sociedade e assim, compreende-se os processos de relações humanas; dessa forma, os vários artigos que versam sobre esse componente curricular voltam-se para as razões que justificam sua inclusão no curso secundário. Assim, em «As Ciências Sociais no ensino de segundo grau»⁶⁰ de autoria do professor Manuel Diégues Junior, a ausência da Sociologia no currículo do curso secundário é interpretada como uma falha educacional responsável pelo despreparo do educando para a vida coletiva e para o sentimento de grupo, formando um ser «animado de um sentimento individualista absorvente, como se fora um pequeno monstro, antissocial e anticristão»⁶¹.

Um conjunto de artigos era voltado principalmente à exposição de motivos que justificariam mudanças nos programas de Filosofia, História, Espanhol e Geografia. O mote partilhado por estas matérias é o da ampliação da carga horária, sob a alegação de serem as Ciências Sociais e Humanas indevidamente subjugadas pelas Ciências Naturais.

«Atualidades Pedagógicas» reservou, ainda que pequeno, espaço para a apresentação de teorias psicológicas, como a série de trabalhos de autoria da professora Irene Mello Carvalho, publicados entre 1951 e 1952. Os artigos foram organizados como um verdadeiro curso de Psicologia da aprendizagem destinado aos professores que «devido a seus encargos, não podem fazer estudos minuciosos sobre o assunto, que é tão debatido quanto desconhecido»⁶². Estruturado de modo a permitir a divulgação das conquistas no campo de estudo da Psicologia e a favorecer a compreensão do professor, após a explanação teórica, os artigos apresentam derivações práticas para os professores.

O segundo núcleo temático concentra 245 artigos voltados à *divulgação*⁶³ e pode ser considerado a espinha dorsal de «Atualidades Pedagógicas». Esses artigos visavam a difusão de determinados saberes pedagógicos e a conformação das boas práticas docentes, através da publicação e explicitação de padrões considerados exemplares em uma escola de qualidade e tradição, através da divulgação e do estímulo à constituição do espaço escolar e o desenvolvimento de práticas escolares modernas; a publicação de cursos, conferências, congressos e seminários, o que sugere uma preocupação com a organização profissional da

⁶⁰ M. Diégues Junior, *As ciências sociais no ensino de segundo grau*, «Atualidades Pedagógicas», n. 16, 1952, pp. 11-12.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² I. da S. M. Carvalho, *Conceito de aprendizagem*, «Atualidades Pedagógicas», n. 8, 1951, pp. 19-20.

⁶³ Os artigos que constituem esse núcleo temático foram escritos por 84 autores. Em sua maioria, esses autores escreveram apenas um único artigo; a redação da revista, por sua vez, assina 122.

categoria do magistério; a recomendação de leituras, através das indicações bibliográficas, resenhas e comentários que, além de divulgar as produções editoriais da CEN, definiam e legitimavam a pauta das obras a ser consumidas.

A principal seção versa sobre *Instituições Educacionais*, presente em 47 números. Essa seção geralmente se apresentava como reportagem de capa, composta sobretudo, do histórico de instituições escolares, públicas ou privadas, destinadas ao ensino primário (25), aos vários ramos do ensino médio (33), ensino secundário (35), normal (12), comercial (5), superior (4) e industrial (1), destacando a estrutura física do prédio, a competência dos funcionários administrativos, a formação do corpo docente e suas práticas pedagógicas modelares.

Para auxiliar na divulgação dessas instituições, o editor optou por apresentar fotografias, aliás é exatamente esta a seção que mais fez uso desse recurso, no qual são mostradas as escolas, principalmente as áreas externas, como fachadas e quadras, salas internas, como bibliotecas, laboratórios e salas ambientes, além da direção e do corpo docente.

A seção intitulada *Bibliografia* tem a finalidade de informar sobre o assunto de um determinado livro, de modo a criar no leitor o desejo de lê-lo diretamente. As indicações bibliográficas são sempre constituídas de uma resenha sobre a obra, contendo as referências bibliográficas, as credenciais do autor, o resumo das ideias principais com as características da obra destacadas, as conclusões do autor e a apreciação quanto às contribuições advindas de sua leitura. O exame dessa seção permite vislumbrar o movimento editorial da CEN e da Civilização Brasileira, uma vez que todas as bibliografias indicadas pertenciam a essas duas casas editoras.

Por fim, a seção *Atualidades Pedagógicas Informa* presente entre os números 25 e 30 (1954), depois denominada *Noticiário* entre os números 32 e 54 (1955-1962) fornece um amplo panorama educacional, nacional e internacional. Pronunciamentos e entrevistas de autoridades eclesiais e governamentais a respeito do magistério; projeto de revisão de lei do ensino; cursos, conferências, congressos e seminários; revistas ofertadas à redação; relatos de experiências educacionais de vários países além da apresentação dos empreendimentos editoriais da CEN, eram noticiados e comentados em suas páginas.

O terceiro núcleo temático é composto por 180 artigos que abordam questões relativas à «política educacional»⁶⁴, cuja finalidade é expressar a posição da revista «Atualidades Pedagógicas» no que diz respeito ao sistema de ensino.

A seção de *Legislação de Ensino* compreende transcrições de decretos, portarias, circulares, resoluções e regulamentações referentes aos vários ramos do ensino médio. Ocupam um número significativo de páginas – de 4 a 36 –, o que a torna a maior seção da revista. Tendo por justificativa cooperar com

⁶⁴ Esses artigos foram escritos por 95 autores que, em sua maioria, escreveram apenas um único artigo; sete autores, assinaram 26; e a redação respondeu por 48 artigos.

professores, diretores e alunos do ensino médio e atender às solicitações do magistério, são publicados os programas de várias disciplinas do ensino médio, por exemplo Programas do curso comercial, programa do ensino secundário, programas do curso de formação profissional dos professores, entre tantos outros.

Os editoriais aparecem em 24 dos 54 números da revista (44%). A maioria deles discute questões relacionadas à situação política-educacional do país – reformas de ensino, orçamento para educação, as relações entre desenvolvimento econômico e educação, construção de prédio escolares, exames orais, situação da produção editorial no país –, enquanto outros apresentam os objetivos da criação da revista e suas reformulações, bem como saudações ao magistério. Quinze editoriais contêm assinatura (62%), sendo treze de autoria de José de Arruda Penteado, e dois de Ênio Silveira, além dos outros nove de responsabilidade da redação da revista.

Merece destaque a série de 22 artigos publicados de modo intermitente, que anunciam o próximo lançamentos ou as obras publicadas pela *Coleção Atualidades Pedagógicas*, por meio de transcrições de excertos dos autores que a própria Coleção havia contribuído para tornar renomado, constituindo, uma «biblioteca de referência» do magistério. Essa opção editorial aponta para um movimento de reordenação, reconfiguração, redistribuição da própria *Coleção* a partir do empreendimento editorial da revista. Dito de outra maneira, parece que a *Coleção* é apropriada e redimensionada pela revista, gerando dentro dela uma biblioteca da Biblioteca.

O estudo dos três núcleos temáticos indica que «Atualidades Pedagógicas» configura o campo educacional através da difusão de saberes pedagógicos, normatiza a organização do tempo e do espaço escolar e padroniza a atuação dos professores, promovendo assim a unidade nacional, através da homogeneização de saberes e práticas pedagógicas a serem difundidas e aplicadas em sala de aula de norte a sul de um país de dimensão continental.

Considerações finais

Três fatores foram decisivos para a criação da revista «Atualidades Pedagógicas» pela CEN, frente ao crescimento das matrículas do ensino médio e à significativa ampliação da rede de escolas secundárias nas regiões mais desenvolvidas do país, entre meados da década de 40 e os primeiros anos dos anos 60.

O primeiro fator refere-se à opção político-pedagógica dos editores que representavam uma elite intelectual preocupada com a perda da qualidade do ensino médio, especialmente com o ensino secundário, decorrente da sua ampliação quantitativa, incontestavelmente marcada pela ausência de recursos

materiais necessários e de um magistério habilitado. Daí o interesse em editar uma revista voltada aos professores daquele grau de ensino, que desempenhasse dupla função: uma de regramento das práticas escolares por meio de artigos de orientação didático-metodológica, vulgarização de teorias pedagógicas e de matérias de divulgação científica, e a outra função, de apoio administrativo-burocrático aos estabelecimentos de ensino, bem como de suporte profissional ao magistério, com orientações para a obtenção e regularização de registros, já que predominantemente, o docente do ensino secundário provinha de outros setores ocupacionais, em regra, sem a devida formação e habilitação concedida pelas recém-criadas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras⁶⁵.

O segundo fator, também expressa a opção político-pedagógica dos editores, que tentavam produzir, particularmente no professorado do ensino secundário, a adesão a um projeto pedagógico. O empréstimo do nome da consagrada *Coleção Atualidades Pedagógicas*⁶⁶ para a revista, é um indicativo de que para além de uma questão de nomenclatura, há o intuito de inserir a revista em uma tradição pedagógica ou, ao menos, tentar transferir para ela a legitimidade conquistada pela “coleção”.

O terceiro fator, refere-se à opção mercadológica, ancorada na expansão, bem como na relevância social e política do ensino médio, especialmente do seu ramo secundário. Para a editora seria bastante fértil, através das páginas da revista «Atualidades Pedagógicas», tornar esse professorado uma clientela cativa, em se tratando de uma das poucas revistas disponíveis no mercado editorial⁶⁷ de destinação exclusiva para o ensino médio e em especial o secundário. O alvo mercadológico patenteia-se, além disso, através da intensa publicidade nas páginas da revista de outras obras da mesma editora, de modo muito especial a *coleção Atualidades Pedagógicas*, bem como dos livros didáticos da “Editora Nacional”⁶⁸.

⁶⁵ O ramo secundário é o que atraia o maior número de alunos, porque era o que dava acesso a todas as carreiras do ensino superior. Com isso, nos anos cinquenta, o aumento da procura não foi acompanhado pela criação de escolas e muito menos de cursos superiores destinados à formação de professores secundários. Daí, a revista entrar na campanha de qualificação/credenciamento docente.

⁶⁶ A *Coleção Atualidades Pedagógicas* compunha uma das frentes da *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, composta por cinco séries: *Literatura Infantil*, *Livros Didáticos em Geral*, *Atualidades Pedagógicas*, *Iniciação Científica e Brasileira*. A esse respeito consultar SILVA, C. *Atualizando pedagogias para o ensino médio; um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*.

⁶⁷ Nesse período circulavam outras revistas pedagógicas, como a «Revista Educação» (1927), «Revista do Professor» (1934), voltadas prioritariamente ao primário; a «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos» (1944) que incluía o ensino secundário, além da Revista EBSA, documentário do ensino, do órgão de informações de interesse específico para o ensino médio, publicada pela Editora do Brasil S/A, de periodicidade mensal circulou entre 1947 e 1972 e o «Boletim da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo», ligado ao Serviço de legislação e publicidade, circulou entre 1951 e 1952.

⁶⁸ Não há dados disponíveis a respeito, mas é cabível supor que já houvesse um considerável público consumidor dos livros didáticos da editora entre os alunos das escolas privadas de ensino

Apesar do impulso tomado, o ensino médio no Estado de São Paulo, em 1950 – ano de criação da revista – apresentava uma taxa de matrícula de 1,8%, enquanto no ensino primário a taxa era de 8,8%. Esses índices não fragilizam o peso conferido ao fator mercadológico, quando da criação da revista, posto que, de um lado, a editora estava investindo com uma certa segurança na expansão crescente deste nível de ensino e, de outro, o conjunto dos seus ramos comportava uma grande diversidade de disciplinas e atividades. Deve-se considerar, ainda, tratar-se de uma modalidade de ensino sobre a qual cresciam as exigências – tanto legais quanto acadêmicas – de maior e melhor formação e aperfeiçoamento. Aqui, mais uma vez, não pode ser olvidado que a quase totalidade dos professores absorvidos pelo ensino médio, à época, não tinha formação em licenciaturas específicas.

«Atualidades Pedagógicas» foi apresentada em seu primeiro número, de janeiro de 1950, como «veículo de divulgação dos educadores brasileiros»⁶⁹, seu destinatário privilegiado seria o professor do ensino secundário. Vários indícios permitem identificar esse destinatário: as referências explícitas em artigos, séries e seções ao professor secundário; o número significativo de orientações didático-metodológicas às disciplinas do currículo secundário; a divulgação de instituições educacionais e legislação desse mesmo nível de ensino.

Os números publicados em 1961 evidenciam dificuldades, como assinatura avulsa e anual mediante pagamento antecipado, o acoplamento de números, e a reestruturação do pessoal responsável pela redação e arte-gráfica. Parecem ter sido dois os principais episódios deflagradores do encerramento do periódico. Um relacionado ao desligamento de Ênio Silveira, idealizador da revista, e o outro, relativo à saída de José de Arruda Penteado, seu editor, para assumir funções junto a uma faculdade no interior de São Paulo. Mas esses desligamentos podem ser remetidos às mudanças, nos anos 60, empreendidas pela CEN para enfrentar o aumento da concorrência⁷⁰. Assim, é admissível supor que o próprio plano de reestruturação da “Nacional” incluísse o afastamento de Ênio Silveira; quanto ao desligamento de Arruda Penteado, de porte distinto do seu companheiro no comando da revista, é provável que tenha sido decorrência “natural” da perda de lugar do periódico no interior dos novos planos editoriais da “Companhia”.

médio. Segundo Spósito (1992, p. 28), em 1940 a iniciativa privada era responsável por 75,20% da oferta de vagas no ensino médio. A esse respeito consultar M. P. Spósito, *O povo vai à escola; a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Loyola, 1992.

⁶⁹ Atualidades Pedagógicas, *Apresentação*, cit., p. 1.

⁷⁰ Em setembro de 1958, a Livraria Francisco Alves em parceria com a Editora Paulo de Azevedo lançou uma nova seção da «Revista do Magistério», com distribuição gratuita e destinada aos professores do ensino secundário e normal. Revista de caráter cultural e informativo, publicava além de noticiário sobre os acontecimentos do ensino, as novidades pedagógicas e administrativas. Com uma tiragem significativa, em torno de 35.000 exemplares, foram publicados apenas quatro números, com periodicidade irregular, entre 1958 e 1960.

As mudanças estruturais introduzidas na Editora Nacional – prováveis responsáveis pelas saídas de Ênio Silveira, mentor da revista, e de Arruda Pentead, seu operacionalizador – somadas às significativas transformações do ensino médio nos anos 50 e início da década seguinte – aí incluindo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷¹ – tiraram o sentido dessas funções, antes desempenhadas pela revista – especialmente as de padronização de condutas didático-pedagógicas e de assessoria à vida profissional do magistério, são as mais plausíveis razões encontradas para compreender o término da revista. Assim, quer do ponto de vista ideológico quer do ponto de vista mercadológico, especialmente deste, a revista deixa de ter lugar nos novos planos editoriais da “Companhia”; torna-se mais lucrativo substituí-la por um catálogo bem-organizado e significativamente mais econômico, contendo referências às publicações da “Nacional”.

⁷¹ Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases*, n. 4024 de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Reconstruyendo la historia de «La Escuela» y del «Magisterio Leonés» de finales del siglo XIX

Alesia Cachazo Vasallo
Faculty of Education
University of León (Spain)
acacv@unileon.es

Reconstructing the history of the «La Escuela» and of «Magisterio Leonés» journals in the late 19th century

ABSTRACT: Through the analysis of two pedagogical periodical publications such as «La Escuela» de León and «El Magisterio Leonés», an attempt will be made to reconstruct the puzzle that allows us to know, from the hand of its protagonists, how public education was and how it worked in the city of León and in his province in the years prior to the creation of the Ministry of Public Instruction on April 18, 1900. It will delve into the needs declared by education professionals, the characteristics of schools and the regulations that were being published on this subject and how they were put into practice in said territory.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogical press; School; Instruction; Magisterium; Spain; XIX Century.

Introducción

Los estudios realizados en las últimas décadas sobre las distintas publicaciones periódicas que se han editado en todo el mundo, Italia, Estados Unidos, en regiones del continente Africano, en distintos territorios españoles, etc... y ya sean de índole generalista, de carácter político, económico, o específicos del ámbito educativo han demostrado que estos materiales pueden ser una excelente herramienta para conocer tiempos pasados, entender qué pasaba en un momento determinado, en un lugar concreto y comprender los hechos que se suceden y que han pasado a formar parte de nuestra historia más reciente.

En España, el interés por este tiempo de documentos viene de lejos, y de forma pareja ha ocurrido lo mismo en el ámbito pedagógico. Hay que recordar

que ya hace tiempo que Celso Almuiña Fernández¹ o Teresa Santander² de forma regional o Antonio Checa Godoy³ en el ámbito específicamente educativo, realizaron algunos censos de este tipo de fuentes que han permitido acercarnos un poco más a distintos momentos de nuestra historia y conocerla por la propia voz de sus protagonistas, quienes escribían sobre esa realidad en la que vivían y en muchos casos sobrevivían, como también demostraron algunas investigaciones realizadas por José María Hernández Díaz⁴. Antecedente de todo ello y que no se puede olvidar es el trabajo previo que comenzaron algunos autores de referencia del mundo de la educación como Rufino Blanco y Sánchez⁵ que elaboró cuidadosos censos de publicaciones, en este caso pedagógicas que se publicaba en su época, no restringiéndose estos catálogos a la breve especificación de publicaciones periódicas, sino que aglutinaban todas las publicaciones de índole pedagógica que se editaban en suelo español.

Si nos detenemos ahora en las publicaciones periódicas directamente relacionadas con la educación, podemos encontrarnos con periódicos y revistas muy distintas puesto que unas tenían como lectores principales a los profesionales del magisterio, en otras tenemos como iniciadores de iniciativas periodísticas al alumnado de los centros de primera y segunda enseñanza o escolares universitarios, en otros casos estas publicaciones emanaban del interés de alguna congregación religiosa de enseñanza que empleaba este tipo de materiales para dar a conocer su labor social y educativa entre la comunidad. Todas estas publicaciones tienen gran importancia para los estudiosos de la Historia, y de forma más específica para los estudiosos de la Historia de la Educación puesto que en cada una de sus columnas encontramos huellas que nos permiten conocer cómo era la educación, en todas sus páginas se puede percibir la importancia que se le daba a unas u otras materias dentro del currículo, los avances que se produjeron en la mejora de las aulas, cómo se introdujeron nuevas pedagogías, el valor que se le daba o no a la participación de las familias en la educación de los hijos, los debates que tuvieron lugar sobre la educación de las mujeres, los vaivenes legislativos que afectaban al magisterio, a la inspección, la provisión de plazas en las distintas escuelas, y todo ello viene plasmado en folletines que salían a la palestra informativa con

¹ A.F. Celso, *La prensa vallisoletana durante el siglo XIX (1808-1894)*, Madrid, Diputación Provincial de Valladolid, 1977.

² T. Santander, *Publicaciones periódicas salmantinas existentes en la Biblioteca Universitaria (1793-1981)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

³ A. Checa Godoy, *Historia de la Prensa Pedagógica en España*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2012.

⁴ J.M. Hernández Díaz, *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

⁵ R. Blanco y Sánchez, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907.

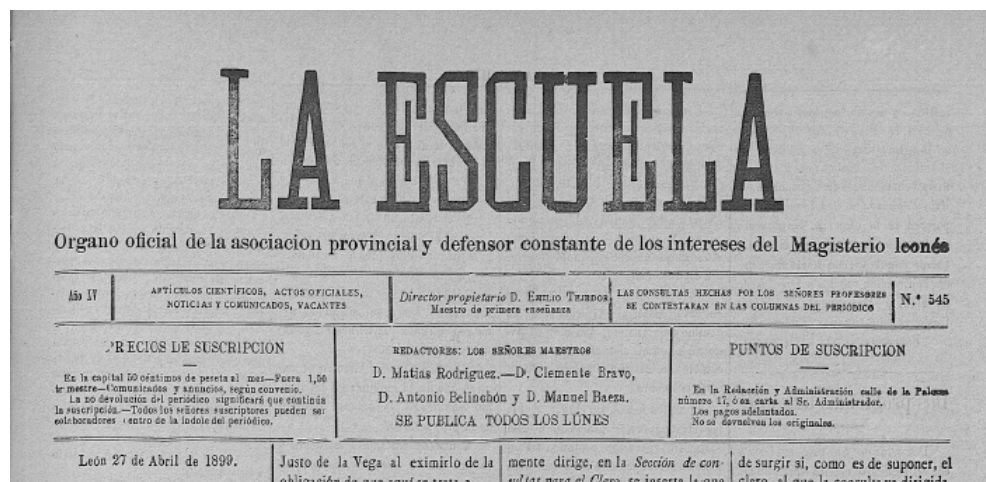
una temporalidad más o menos estable aunque variable según la publicación y donde de la mano de quienes lo padecían se muestra una microhistoria, su historia, que es la historia de todos, porque las calamidades que sufría un maestro de la montaña leonesa tenía gran similitud con lo que vivía un maestro de Zaragoza.

En este trabajo las fuentes primarias principales son dos publicaciones periódicas editadas por maestros de León o que ejercen en la provincia leonesa y que a través de esas cuatro páginas que suelen componer estas publicaciones nos abren una ventana con la que podemos trasladar a 1897 por ejemplo y conocer el estado de las escuelas, las preocupaciones de los maestros o los vaivenes legislativos que se producen y cuyo epicentro es la instrucción pública. Existe una rivalidad evidente ente ambas, además de reflejarlo en sus escritos, hay que ser conscientes de que coinciden temporalmente como informadores o portavoces del magisterio en los años 1896 y 1897 en León, la ideología que subyace en sus escritos les distancia y, algún hecho puntual, que no es aclarado y que puede ser objeto de interpretaciones subjetivas, les separa aún más. A pesar de ello, son un ejemplo de cómo podemos conocer la situación educativa de una región a través de los escritos periódicos de sus protagonistas.

1. «La Escuela»

La primera de estas publicaciones es «La Escuela» que se define, según se recoge en algunos momentos en su subtítulo, órgano de la asociación provincial y defensor constante de los intereses del magisterio leonés. Este periódico profesional comenzó su andadura en 1884 y continuó publicándose al menos hasta el año 1901. Su fundador, y primer director, fue el maestro superior Dimas María Martínez quien fallece en 1889 y al que le sucede el que hasta ese momento había ejercido de administrador, otro maestro de primera enseñanza, Emilio Tejedor, del que sabemos que luego llegó a formar parte del cuerpo de profesores de la Escuela de Veterinaria de León. Todos los números que se editan de esta publicación semanal son tirados desde la imprenta de los Herederos de Ángel González, ubicada en calle Paloma número 17 de la capital. En sus inicios, la publicación sale a la venta los lunes, pero por sugerencia de los lectores y suscriptores, en los ejemplares que salen a la venta el 13 de abril de 1899, correspondiente con el número 543, se anuncia que pasará a publicarse los jueves, algo que sólo ocurre hasta el número 559 inclusive, con fecha 3 de agosto de 1899, momento a partir del cual volverá a editarse los lunes.

«La Escuela» según se proclama es el periódico profesional del magisterio de mayor circulación en la provincia y en sus, generalmente cuatro columnas, adelanta y comenta noticias de interés para el magisterio, siendo su lema «por el maestro de escuela». La redacción y administración de la misma se localiza



Pic. 1. Cabecera del periódico profesional de magisterio de León, «La Escuela», correspondiente con el número 545, editado el 27 de abril de 1899

en el lugar en que se imprime, es decir, en la Calle Paloma 17. En él se incluyen artículos de educación popular, reproducen legislación educativa, se hacen eco de distintas noticias de interés para el magisterio, dan cuenta de plazas vacantes en escuelas de la provincia de León y de otras distribuidas por distintas partes del territorio español, también se pueden ver entre sus páginas reseñas de algunas publicaciones pedagógicas, o a modo de folletín algunos índices de manuales de texto importantes para los maestros, familias y escuelas.

Aparecen como redactores Matías Rodríguez Díez, que es presidente de la Asociación Provincial del Magisterio de León, y los también maestros Clemente Bravo, Antonio Belinchón y Manuel Baeza, pero pueden colaborar todos los suscriptores enviando sus textos originales a la redacción de la publicación, ejemplo de ello pueden ser Aurora Miret, quien es directora de la Escuela Normal de Maestras de León, Francisco Salgado, Javier de Burgos o A. Delgado Castilla.

La suscripción a este periódico profesional es de 6 pesetas al año, 3 pesetas el semestre, 1,5 pesetas el trimestre y 0,50 pesetas la suscripción mensual dentro de León, no experimentando, por tanto, ninguna rebaja el abonarse al mismo durante más tiempo lo que podría asegurarles una mayor tirada.

Como órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de León, incluye en sus números informaciones sobre reuniones ordinarias y extraordinarias, el abono de las cuotas de los asociados de los diferentes partidos que son englobados dentro de la misma y que están adheridos a la Asociación Nacional del Magisterio.

2. «El Magisterio Leonés»

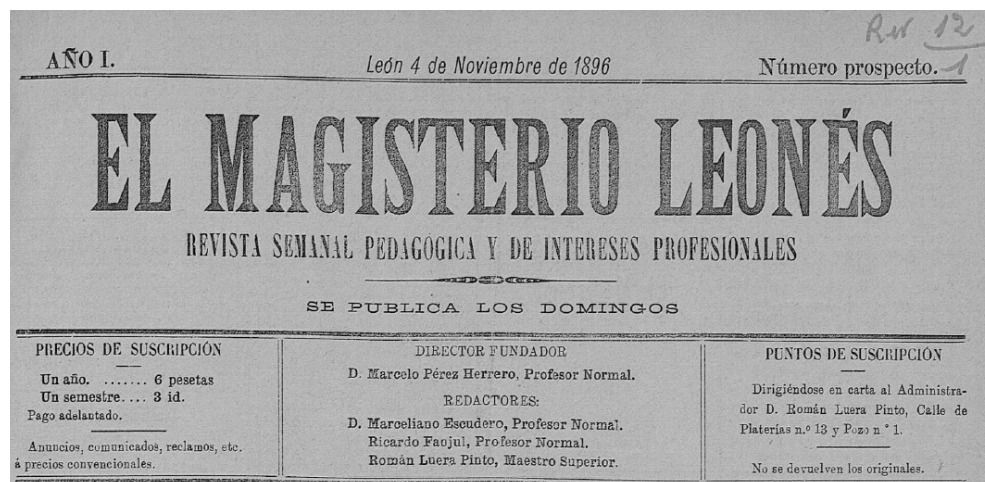
El segundo de los medios de comunicación periódicos para realizar esta aproximación a la escuela leonesa de finales del siglo XIX es «El Magisterio Leonés», publicación de la que se cree que existieron 58 números editados entre el 4 de noviembre de 1896 y el 24 de diciembre de 1897. En realidad, como indica en la cabecera del mismo, son 57 números, más el primero que fue considerado como prospecto y en el cual recogían las informaciones más importantes para darse a conocer entre los profesionales de la educación y resto de publicaciones periódicas de la época. El subtítulo de la publicación es: revista semanal pedagógico-administrativa de Primera enseñanza y órgano defensor de los intereses de los maestros.

Parece que se presenta ante sus posibles lectores con ansias de sustraer suscriptores de la anterior publicación, «La Escuela», puesto que su lema será «la necesidad se impone, nos ha traído a la prensa, somos pues maestros y venimos a satisfacer esta necesidad y a llenar un vacío» pudiendo hacer alusión a que su colega no representaba ni informaba de las cuestiones de interés para los docentes. Al frente de esta publicación, que en sus primeros números salía a la luz los domingos, desde diciembre de 1896 lo hará los sábados, está Marcelo Pérez Herrero, Profesor Normal que reside posiblemente en Mansilla de las Mulas, al solicitar que los originales sean enviados allí. Siguiendo el formato habitual de este tipo de publicaciones profesionales de la instrucción pública, «El Magisterio Leonés», está conformado por 4 páginas escritas también a 4 columnas. Los redactores habituales son Marceliano Escudero, profesor normal posiblemente originario de Villamañán, Ricardo Fanjul, también maestro normalista y delegado de la Asociación de Maestros de León, Román Luera Pinto que es maestro superior y Pascual Martín Alonso maestro superior procedente de Corullón del Bierzo, apuntando además en la cabecera de la publicación que se contará con la colaboración de todos los maestros.

El ya mencionado Luera Pinto, será también quien actúa como administrador de la revista semanal en los primeros momentos, ubicando su sede en la Calle Platerías 13 y Pozo número 1. Después, a partir del número 50, se encargarán de estas funciones desde la imprenta Miñón, de Maximino Alonso Miñón.

La suscripción a la revista semanal será de 6 pesetas al año y de 3 pesetas para el abono de seis meses; quienes la adquiriesen encontrarían en su interior artículos doctrinales, tanto científicos como pedagógicos, artículos de actualidad, reproducción de normativa legal de interés para el ramo, noticias sobre vacantes y cuestiones de utilidad para el magisterio, incluyendo también una sección de consultas.

En la publicidad que se da en la revista, aparece desde el primer, hasta el último número una información definitoria, «Órgano único que se publica



Pic. 2. Cabecera de «El Magisterio Leonés», correspondiente con el número prospecto, con el que se inició la publicación de esta revista profesional el día 4 de noviembre de 1896

en esta provincia y de carácter verdaderamente profesional, elaborado por Maestros de Escuelas públicas y dedicado a la defensa de los intereses de la 1ª enseñanza y de los derechos del profesorado de esta clase»⁶.

3. Contextualización

Antes de avanzar es necesario comprender algunas cuestiones para entender las noticias que pueden aparecer recogidas en ambas publicaciones y comprender su repercusión. Tanto «El Magisterio Leonés» como «La Escuela» se editan en la ciudad de León en los años en los que María Cristina de Habsburgo ejerce de regente al ser su hijo, Alfonso XIII, menor de edad, y desde que comienza a editarse «La Escuela», hasta que se crea el Ministerio de Instrucción Pública el 18 de abril del año 1900, pasan por el Ministerio de Fomento quince ministros, algunos de cuyos nombres son muy reconocibles, unos los son por diseñar proyectos, implantar reformas y otros por aprobar leyes que influyeron o determinaron el progreso de la enseñanza en el país. Ejemplo de ello son Eugenio Montero Ríos, José Canalejas Méndez, Aureliano Linares Rivas, Sigismundo Moret, Alejandro Groizard y Gómez de la Serna, Germán Gamazo Calvo, Práxedes Mateo Sagasta o Luis Pidal y Mon.

⁶ Sección de anuncios, «El Magisterio Leonés», vol. 1, n. 13, 1897, p. 4.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es que la normativa superior que va a regir la enseñanza en España es la Ley de Educación de 9 de septiembre de 1857, conocida popularmente como “Ley Moyano” y que va a estar en vigor durante más de un siglo y que es la que por ejemplo, establece en su artículo 260 que la enseñanza universitaria se organizaba entorno a diez distritos y en cada uno de ellos, el Rector figuraba como responsable máximo de la misma, pero también de toda la instrucción pública que se impartía. Esto nos lleva a comprender, que la instrucción pública de la región leonesa dependiera del Distrito universitario de Oviedo y León algo que se va a mantener hasta el año 1980.

No se han encontrado referencias directas que emanen de las publicaciones periódicas objeto de estudio sobre la posible fecha de constitución de la Asociación Provincial del Magisterio de León, pero se sabe que antes de su constitución provincial, los maestros que encontraban asociados por partidos judiciales, muy probablemente su número pudo llegar a oscilar entre nueve y doce y que abonaban sus cuotas de pertenencia a la misma⁷ y es algo que se reflejaba en las publicaciones periódicas que ejercían de portavoz del ramo, viniendo firmado por el presidente de la asociación del partido correspondiente, en este caso Honesto González y Emilio G. Lorenzana, responsables respectivamente de la primera y segunda sección suponemos de Murias de Paredes. La fecha que se ha localizado para la formalización en una sola asociación de maestros en León es la de 26 de diciembre de 1891⁸, pero no se han encontrado más informaciones que corroboren este hecho.

4. *Piezas del puzzle*

Algunos de los temas que son abordados en ambas publicaciones periódicas y que nos pueden ayudar a configurar una imagen más o menos dinámica de la educación, de las escuelas leonesas, y de la ciudad y sus gentes son, por ejemplo la solicitud constante que se realiza a la Excelentísima Diputación de León respecto del pago correspondiente al aumento gradual o sobresueldo de los maestros públicos leoneses; también es de relevancia señalar la implicación de los gobernadores civiles de León, Manuel Cojo Varela o Ramón Tojo Pérez con el magisterio, puesto que, según nos hacen saber en la revista y el periódico, publicitan y presionan de distintos modos a los ayuntamientos que no cumplen con los pagos a los maestros que en esas zonas desempeñan su labor educadora.

⁷ Asociación Provincial 1897-1898. Partido de Murias de Paredes, «La Escuela», n. 517, 1898, p. 2.

⁸ J.J. Alonso Perandones, *Don Matías Rodríguez un maestro y ciudadano ejemplar de la época Isabelina y de la Restauración (y II)*, «Argutorio», vol. 19, n. 38, 2017, p. 63.

Otro de los aspectos coincidentes es la denuncia realizada por el cuerpo de docentes sobre otros compañeros y compañeras que cuando ganan una plaza, tal vez en un lugar recóndito, toman posesión de la misma y desaparecen de la escuela, dejándola ésta en ocasiones en manos de quien no tiene formación alguna, para dedicarse, ellos y ellas, a otras cuestiones que les creen más réditos pecuniarios. Los tres aspectos señalados están muy vinculados con la falta de consideración de los dirigentes hacia el cuerpo de maestros, la mala retribución que tienen y cómo esos sueldos no les permiten vivir sin realizar otras labores complementarias, pero también hacen alusión a la falta de una verdadera inspección educativa, que ejerza sus funciones tanto sobre las escuelas como sobre sus profesionales, algo que podría entenderse leyendo esto: «Hay un solo inspector de enseñanza en León para 1316 escuelas»⁹.

Existen otras cuestiones que por su importancia deberán contar con un epígrafe propio para recrear ese puzzle del que hemos hablado con anterioridad.

4.1. *Regeneración*

Entendiendo por regeneracionismo el:

movimiento ideológico iniciado en España a finales del siglo XIX, que, motivado principalmente por el sentimiento de decadencia, propugna una regeneración completa de la vida española¹⁰.

Aparecen referencias a ella en ambos textos. En algunos casos se escribe desde la redacción de las publicaciones o son colaboradores no habituales quienes trasladan la importancia de la Instrucción pública para la mejora del país. Existen otros casos donde se copian fragmentos de artículos publicados en otros semanales donde se aborda esta cuestión.

Según se señala en el ejemplar de «La Escuela» de 16 de enero 1899, correspondiente con el número 533, en su página 3:

En un país que de 17 millones no saben leer y escribir 12, es imposible contar con la masa, que debe regenerarse para ser regeneradora. A los educadores corresponde formar una raza que se distinga por la educación del carácter, pero esto no lo pueden hacer los maestros que tienen una peseta de sueldo, toda vez que, de 26.000 maestros, 13000 tienen 625 pesetas de sueldo y hasta carecen de títulos de suficiencia.

Del mismo modo, en «El Magisterio Leonés», de 4 de noviembre de 1896, se indica que el bienestar de las gentes, el avance de las regiones, y de todo

⁹ «La Escuela», n. 513, 1898, p. 4.

¹⁰ Real Academia Española, edición de 2020, <<https://dle.rae.es/regeneracionismo>> (last access: 21.07.2021).

el territorio «depende de la escuela: el maestro es el reformador del género humano» y sigue indicando que «El maestro y no el cañón será en lo sucesivo el árbitro de los destinos del mundo» haciendo una clara apuesta por la instrucción de los pueblos como forma de evitar contiendas bélicas en las que nadie gana, entendiendo por tanto que invertir y confiar en la educación es fundamental, «hay que educar al niño para que sea más tarde el hombre honrado, ciudadano perfecto y padre celoso», y para lograrlo, como señalara «La Escuela» en su número de 13 de noviembre de 1899 es necesario que todos los profesionales del ramo remen en la misma dirección, porque esta será la única manera de lograr esa regeneración que tanto se anhela para la región y para el país¹¹.

En el número 534 de esa misma publicación en un artículo que ocupa las páginas 2 y 3 se puede leer:

Toda reforma de la enseñanza debe comenzar por la primaria: ella es la base de la cuestión nacional; [...] Es preciso sacar al magisterio de la esclavitud del caciquismo levantar escuelas donde hay zahúrdas, crear centros de propaganda pedagógica donde solo hay indiferencia de muerte para cuanto con la educación se relaciona. [...] Necesitamos nuevas leyes y nuevas costumbres. Urge una mayor protección de los poderes hacia la enseñanza, y urge, a la vez, un mayor entusiasmo de los particulares por ella: para aprender en todos, para enseñar en cuantos puedan hacerlo.

Insiste algunos números después este periódico profesional sobre esta cuestión e incluyendo una nueva perspectiva, la enseñanza privada religiosa que va cobrando también fuerza e importancia en tierras leonesas:

[...] después de las grandes desgracias de la Patria, todos nos dedicamos a pedir regeneración, a teorizar sobre ella. [...] Hay quien a la chita callando va haciendo camino [...] y son los partidarios de la enseñanza clerical, o sea, las comunidades religiosas y sus adictos. Saben éstos que todo el porvenir y la riqueza de España depende de las escuelas primarias, y en su consecuencia tratan de apoderarse de ellas a todo trance¹².

Ambas publicaciones parecen estar de acuerdo en el papel que el profesorado, y más específicamente el profesorado de enseñanza primaria, debe tener en este proceso de renovación y cambio, pero no es posible lograrlo sin la complicidad de todos los agentes implicados, los maestros, las familias, y muy especialmente de los gobernantes que son los que pueden legislar en favor del progreso de sus gentes, porque la enseñanza primaria «es la única al alcance de todas las clases sociales; ella la que puede levantar una nación, hundida por los errores de los gobernantes y por la supina ignorancia de los gobernados»¹³.

¹¹ S. Hernández, *Oh del compañerismo*, «La Escuela», n. 571, 1899, p. 1.

¹² *Trabajos de Zapa*, «La Escuela», n. 541, 1899, p. 1.

¹³ *A la liga de la prensa de enseñanza. A los amantes de la educación*, «La Escuela», n. 534, 1899, pp. 2-3.

4.2. *Estado de la enseñanza*

Si bien se considera que el pueblo español debe salir de las sombras de lo que un día fue, y avanzar hacia un futuro próspero, la confianza depositada en la herramienta para lograrlo debe ganar adeptos. La instrucción pública, parece contar con el apoyo de todos los sectores sociales para lograrlo, pero según se denuncia en las publicaciones objeto de nuestro estudio, necesita de reformas que le ayuden a conseguir ese propósito, el papel que los docentes deben ocupar parece estar claro: «a los maestros de primera enseñanza nos corresponde una buena parte de esa restauración, [...] Y sobre estos cimientos, que hoy asentamos en la Escuela, se ha de fundar la sociedad del mañana. Además, con nuestro modelo de moralidad cristiana que los niños hoy como mañana y siempre, procurarán imitar»¹⁴ o cuando se señala que «El maestro de instrucción primaria, primer magistrado de las naciones, es el encargado de inculcar en el hombre-niño las reglas a las que ha de sujetarse una educación esmerada, proporcionándole conocimientos para poder ser útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad»¹⁵.

«La Escuela», en su número 533, de 16 de enero de 1899 indica:

Piden las cámaras que se haga efectiva la enseñanza obligatoria y bueno es decir que esto está decretado, pero no se cumple porque lo primero es facilitar esa obligación, y para ello, urge que se abran las 1090 escuelas que según regula la ley de 1857, que las escuelas sean focos de infección por falta de una ley escolar, que los maestros sean remunerados como deben, para así exigirles el cumplimiento de sus deberes; y que se modifique el método de enseñanza dirigiéndolo al corazón, a la cabeza y a la mano, no sólo a la inteligencia.

En la misma línea aparece, en el número siguiente, el 534, un artículo titulado *Lo que dice sobre la primera enseñanza Francisco Pi y Margall* donde se alude a que:

El hombre niño, además de la triple educación citada, debe poseer cuando adulto, conocimientos sobre la familia y sobre la sociedad civil y política, nociones de sus deberes y sus derechos como español, como gobernante y como gobernado; estudios de las principales leyes del país, en una palabra, de cuanto puede hacerle un buen hijo, un celoso padre y un pundonoroso ciudadano. [...] Necesitamos nuevas leyes y nuevas costumbres. Urge una mayor protección de los poderes hacia la enseñanza, y urge, a la vez, un mayor entusiasmo de los particulares por ella: para aprender en todos, para enseñar en cuantos puedan hacerlo.

A finales de ese año, 1899, en el número editado con fecha de 14 de diciembre, en dos artículos diferentes se incide nuevamente sobre el estado de la primera enseñanza en nuestro país, indicando su necesidad de mejora y de dotarlo de mayor prestigio si se pretende tener una sociedad más avanzada, en el segundo

¹⁴ M.G. Posada, *El Gran juego político*, «La Escuela», n. 546, 1899.

¹⁵ P. Martín, *La Instrucción y el maestro*, «El Magisterio Leonés», vol. 1, 1896, pp. 2-3.

de los textos se muestra la realidad de la enseñanza española en comparación con la de Suiza.

Nadie duda que la enseñanza primaria en España está muy lejos de ser lo que debiera... preciso es reconocerlo: España atraviesa un periodo de decadencia, del que sólo podrá sacarla la fecunda labor del maestro de escuela... compárese la situación del magisterio español con la de los maestros de esas naciones cultas y florecientes que figuran a la cabeza de las naciones... si la cultura de un pueblo se mide por la instrucción de sus habitantes, y la base de esta instrucción la adquieren en la escuela los niños que más tarde han de constituir la sociedad ¿quién se atreverá a dudar que un pueblo será más o menos culto según su magisterio esté más o menos atendido?¹⁶

En Suiza lo es de una manera real, no como en España, que nos contentamos con que en la ley se consigne el precepto. La duración de la escuela es de 6 a 15 años, y así se consigue que en Suiza no haya quien no sepa leer ni escribir, figurando en esta parte a la cabeza de las naciones más cultas. El descuido negligencia de los padres se castiga con una pequeña multa y para aplicarla se procede de este modo: Pasada la hora de entrada en la escuela, el maestro remite a la alcaldía una lista de los niños ausentes. La autoridad comprueba el motivo de la falta de asistencia, y si esta no está bien justificada se impone al padre del niño la pena pecuniaria. Así se ha logrado que la asistencia de los niños a las Escuelas sea la más asidua que se conoce¹⁷.

«El Magisterio Leonés» también abordó el estado de la enseñanza, según aparece reflejado en su ejemplar editado el 24 de diciembre de 1896, donde reconocía que:

En las escuelas de 1ª enseñanza, verdaderas universidades de los pueblos, es donde se afianzan los elementos de educación e instrucción, base del edificio social, del hombre sabio, moral y religioso¹⁸.

También es, en esta última publicación, en la que encontramos un artículo escrito por el seminarista Cimadevilla, refiriéndose a otro suelto publicado en «El Magisterio Leonés» en números anteriores, por uno de los profesores de Instituto de León, el señor Mingote, que habla sobre los males que atañen a la enseñanza, y de forma más concreta, a la segunda enseñanza. En él se indica que el abandono de los padres de familia por seguir y acompañar a sus hijos es su proceso instructivo perjudica gravemente la formación de la sociedad futura, pero añade también:

Este grande escollo a que me refiero no es otro que la forma como hoy se hallan establecidos los estudios superiores que, por lo subido de sus matriculas, *valor* fabuloso de los libros

¹⁶ *Un maestro novel: Apatía Funesta*, «La Escuela», n. 575, 1899, p. 1.

¹⁷ *La Enseñanza obligatoria*, «La Escuela», n. 575, 1899, p. 3.

¹⁸ Martín, *La Instrucción y el maestro*, cit., p. 1.

de texto y otras muchas dificultades para ingresar en los diferentes centros docentes hay que vencer, han hecho de esos estudios patrimonio exclusivo de los ricos y potentados [...] llegan a adquirir un *honroso título* que, más bien por conocimientos, han alcanzado por su fortuna¹⁹.

4.3. *Condiciones de las Escuelas*

Como se ha podido comprobar hasta ahora, la imagen del país no gusta a sus propios conciudadanos. Se confía en la instrucción pública para regenerar un país que sobrevive día a día, pero la instrucción pública necesita de aplicación a las realidades de las zonas donde se debe llevar a cabo. Y ahí entran en juego las escuelas, ¿cómo son los locales creados o adaptados para llevar a cabo tales fines?

Hacen falta escuelas, dinero y maestros. Pero no escuelas en locales que repugna su entrada, sin sol, sin luz, sin espacio, sin menaje y sin aire; pero no escuelas cuyo sueldo avergonzaría a todo el gobierno [...] Escuelas sin grandes patios, sin jardín, sin grandes antesalas siquiera no llegan a la mitad de lo que debe ser. Escuelas donde los niños estén tres horas consecutivas sin correr, sin saltar, sin jugar, sin dar vuelo a todas sus tendencias para tomar acta de ellas, valiera más verlas cerradas²⁰.

En las líneas anteriores se ve claramente la influencia pedagógica del Movimiento de la Escuela Nueva que ya lleva un tiempo instalado en gran parte de Europa y que pretende dotar de un espacio de mayor crecimiento, autonomía y libertad a quienes aprenden. Al igual que nos muestran cómo los maestros ya son conscientes de los avances producidos en la psicología evolutiva, que nos llevan a que se respeten las etapas evolutivas en la forma de enseñar y de aprender.

De forma más concreta se dice, respecto de los locales de escuela, en otro de los ejemplares de este periódico profesional:

Son pésimas las condiciones que tienen los locales de muchas escuelas en esta provincia. Pueblos hay en donde se les hace dar a los maestros o maestras la enseñanza en un local que parecen más bien un pajar que un recinto donde los hombres del porvenir han de aprender sus deberes ciudadanos. Querer regeneración, cuando se descuida la enseñanza, no atendiendo a los maestros y procurando la edificación de local en condiciones siquiera aceptables, es bufo por no decir ridículo²¹.

¹⁹ R. Cimadevilla, *La Revolución y la Enseñanza*, «El Magisterio Leonés», vol. 2, n. 9, 1897, p. 1.

²⁰ *La Escuela*, «La Escuela», n. 26, 1898, p. 2.

²¹ *Los locales de escuela*, «La Escuela», n. 541, 1899, p. 2.

Pero también encontramos el elogio a una escuela de nueva creación en la provincia leonesa, nos estamos refiriendo a la Escuela elemental de niños del segundo distrito de Astorga que fue abierta el 7 de enero de 1897 y de la que se dice «el local-escuela y el material de enseñanza no deja que desear, lo mismo ocurre con la casa habitación que reúnen las condiciones que reclama la pedagogía de acuerdo a la higiene»²². En la misma línea está la carta publicada, en «El Magisterio Leonés», del maestro de Mansilla Mayor, Electo García Solís, donde se agradece al inspector de primera enseñanza y al ayuntamiento correspondiente, las acciones ejecutadas para implementar mejoras en el aula, refiriéndose al informe que redactó el primero donde se señalaba la necesidad de aumentar las dimensiones de la clase, y al segundo por sacar a subasta la obra necesaria para acometer tal mejora²³.

4.4. *Escuelas Normales. Escuelas Normales Superiores y reorganización de las Escuelas Normales*

La Escuela Normal de Maestros de León se creó como escuela elemental en el año 1844, siendo inaugurada el día 1 de septiembre de ese mismo año. Fue elevada a Escuela Superior por Real Orden de 1 de diciembre de 1860 y siendo su primer director Jacinto Argüello Rosado²⁴. En el año 1898 se produjo un intento de suprimirla²⁵, aunque la Diputación de León finalmente asumió los gastos y continuó con su funcionamiento,

La Escuela Normal de Maestras tuvo que esperar algo más, pues la legislación que aprobaba su constitución es el Real Decreto de 2 de noviembre de 1897²⁶. Las dudas sobre su creación aparecieron reflejadas en el número 40 de «El Magisterio Leones»:

Se acerca el curso escolar: desde el 1º de septiembre se abrirá el plazo para matricularse en todos los centros de enseñanza, y numerosas jóvenes que en la provincia de León se dedican a la carrera del Magisterio, a estas horas no pueden decidirse a sacar la correspondiente matrícula, por ignorar si llegará a haber Escuela Normal en León.

²² *Inauguración de una escuela*, «El Magisterio Leonés», vol. 2, n. 9, 1897, p. 3.

²³ «El Magisterio Leonés», vol. 2, n. 5, 1896, p. 3.

²⁴ *Distrito Universitario de Oviedo. Reseña Histórica. Organización de la enseñanza en el distrito. Memoria de 1876-1877. Anuario para el de 1877 a 1878. Variedades*, Oviedo, Imprenta de Vicente Brid, 1878, p. 110.

²⁵ *La Diputación Leonesa*, «La Escuela», n. 525, 1898, p. 1.

²⁶ M. Rodríguez López, *El Archivo de la Facultad de León al servicio de la retroalimentación educativa*, «MEI», vol. 3, n. 4, 2011, p. 49.

En las páginas de «La Escuela» y de «El Magisterio Leones» también se evidenciaron deficiencias en las Escuelas normales, que debían ser comunes a las que padecían instalaciones educativas de este tipo en otras localidades.

Las Escuelas Normales se hallan hoy completamente desorganizadas. Ninguna tiene completo su profesorado. Provincias hay donde la Escuela Normal, no sólo carece de profesor alguno, tampoco tiene local dispuesto para instalar sus clases ni alumnos matriculados [...] Las escuelas graduadas, anejas a las Normales, y para cuya organización definitiva se fijó el improrrogable plazo de 2 de octubre, no se han organizados todavía, ni se vislumbra medio hábil de hacerlo pues a ello se oponen la mayoría de las provincias y municipios, apoyándose en diversas dificultades legales que impiden cumplir lo que se ha dispuesto sobre el particular. La confusión es grande, la desorganización completa.

Sobre este tema, se indica en «La Escuela», de 4 de septiembre de 1899, en su número 563, que tenían informaciones de que ya estaba firmado El Real decreto que venía a regular el funcionamiento de las Escuelas Graduales, y del que avanzaban como en otras publicaciones periódicas del gremio parte de su contenido. Según se desprende del escrito, en cada Escuela Normal existiría una Escuela Gradual de primera enseñanza con 3 o 4 secciones en función de si se trataba de una escuela Normal básica, superior o central. También contarían estas escuelas graduadas con al menos una sección que funcionaría como escuela nocturna de adultos o dominicales para adultas, en función de si se instalaban en escuelas graduales de niños o niñas. La inspección higiénica de las escuelas graduadas recaía en un médico de la beneficencia del término municipal.

Estas escuelas se instalarán, según se indicaba en el periódico, en el mismo edificio que las normales, que deberán contar siempre que fuera posible con jardín, patio para el recreo y mobiliario acorde a la edad de quien allí fuesen a asistir.

En la sección de párvulos se admitirían a niños desde los 3 años de edad, mientras que a las siguientes secciones acudirían aquellos menores interesados y que contasen con una edad comprendida entre los 6 y los 13 años, no pudiendo superar el número de sesenta personas por sección o menos si no fuera posible que entrasen en el aula, para su selección, se establecía que serían preferidos los niños de padres pobres.

En cuanto a las prácticas del alumnado normalista en estas escuelas graduadas se apuntaba que los regentes de estas instituciones llevarían un registro pedagógico y de asistencia y determinarían el lugar de realización de las prácticas para cada alumno, quien prepararía anticipadamente la lección incluyendo además un programa que contuviese el método de realización del trabajo. Hecho esto, el alumno normalista recibiría las observaciones y comentarios precisos para mejorar su labor educativa.

4.5. Oposiciones y concursos

Es en el número 543 del periódico profesional del magisterio, «La Escuela», donde desde su sección oficial se transcribe y resume cuál será el proceso de oposición que deberán superar quienes deseen adquirir una plaza como maestro de escuela, indicando de igual modo la normativa por la que se regirá, que es el Reglamento de 27 de julio de 1894. Así indican que quien obtenga plaza como funcionario deberá pasar por 5 ejercicios, siendo el primero común para todos los aspirantes y que consistiría en desarrollar por escrito uno de los temas de pedagogía que resultaría elegido al azar entre los treinta o más temas que componían el temario. Quienes optaran a plazas como docentes de ciencias, tendrían que hacer una segunda parte donde se les invitaba a resolver tres ejercicios, el primero de matemáticas, el segundo de dibujo y el tercero de caligrafía²⁷. Según aparecía reflejado «La lectura de este ejercicio y la práctica del segundo y tercero se verificarán por orden alfabético de apellidos. Para la práctica del cuarto y del quinto, los opositores se distribuirán a la suerte en trincas y bincas»²⁸.

El segundo ejercicio era exclusivo para quienes opositaban a docentes de Letras, en él debían realizar un análisis de un párrafo corto de “autores reputados”. La tercera prueba, que sería común para todos los opositores, consistía en que, en el tiempo máximo de una hora, cada opositor, de cinco temas elegidos nuevamente al azar, contestasen verbalmente a ello. Entre los contenidos posibles estaban:

Sección de Letras [...] religión y moral; gramática general, filología y literatura castellanas; antropología, psicología y teoría completa de la educación; geografía e Historia; Derecho y legislación escolar. [...] Sección de Ciencias: religión y moral; aritmética, álgebra y geografía. Física y Química; Historia natural con nociones de geología y biología; Didáctica pedagógica²⁹.

Hecho esto, los componentes del tribunal evaluador decidirían de modo secreto, por mayoría de cuatro votos por lo menos, quienes eran las personas consideradas aptas para continuar el proceso. Los restantes, quedarían ya eliminados de la oposición. Quienes continuaban en la oposición formarán por sorteo público las trincas y bincas para las dos siguientes pruebas, la primera de ellas exigía que se razonara y defendiera verbalmente el programa de una asignatura de la Sección y la Memoria correspondiente que había presentado quien aspiraba a la plaza, esto tendría una duración máxima de una hora. Seguido de lo cual el resto de candidatos harán observaciones durante un

²⁷ *Real Orden*, «La Escuela», n. 543, 1899, p. 3.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

máximo de treinta minutos. Trascurrido ese tiempo quien actuaba en primer lugar podrá contestar a lo observado por sus rivales en otros treinta minutos.

El último de los ejercicios consistía en elegir una de las tres lecciones que saldrán del sorteo realizado por sus contrincantes y prepararla durante 5 horas, en las que estará incomunicado y donde podrá acceder a todo el material que solicite y del que se pueda disponer, para explicarla cuando trascurra ese tiempo ante el tribunal y sus rivales, siguiendo la misma estructura del ejercicio anterior.

La finalización del proceso se produce cuando:

Terminados los ejercicios, el tribunal constituido en sesión secreta, formará en votaciones sucesivas, por mayoría de 4 votos a los menos, la lista de mérito relativo a los opositores; y estos después de la sesión pública elegirán por el orden de la misma lista entre las plazas vacantes de profesores numerarios y supernumerarios, si las hubiere, publicada por la Dirección General³⁰.

Conclusiones

Como se ha podido observar en este trabajo, las publicaciones periódicas pedagógicas, en este caso concreto, de la prensa profesional de magisterio, pueden y deben ser una fuente primaria a la que recurrir para conocer el estado de la enseñanza de una región, para identificar las necesidades que demandan los docentes, las condiciones de las escuelas, la normativa que se publica y que puede afectar a los distintos niveles de enseñanza. Permite también conocer cómo se organizan las Escuelas y los planes de estudios, el funcionamiento de la inspección educativa, todos ellos son aspectos fundamentales para entender el funcionamiento de la educación en un momento determinado.

En este estudio, «La Escuela» y «El Magisterio Leonés», nos han aproximado a la realidad de las escuelas y los maestros que ejercen en las tierras leonesas de finales del siglo XIX permitiéndonos conocer de la mano de sus protagonistas las penurias que sufren los maestros, las injusticias que se producen en algunas escuelas, el abandono al que algunos locales educativos se han visto avocados. Las voces del magisterio, un ramo profesional imprescindible de ser escuchado, si nos interesa la historia de la educación, deben ser puestas en valor, porque ellos, junto con los escolares que pueblan sus aulas, son los verdaderos conocedores de las medidas legislativas que se aprueban desde Madrid y que han de encontrar aplicación también en las escuelas de la montaña leonesa, y la descentralización que puede favorecer la adaptación de la normativa a las características propias de los territorios está empezando a implantarse, y por lo

³⁰ *Ibid.*

que también se indica en estas publicaciones se malinterpreta para favorecer a unos u otros.

Estos materiales, por tanto, han de ser una de las principales fuentes que debemos consultar cuando nos ocupemos de la instrucción pública, porque dejan pistas para después avanzar y profundizar con investigaciones sobre diversidad de cuestiones estrechamente vinculadas con la enseñanza, sus protagonistas, tiempos y espacios.

La llama de la *Institución Libre de Enseñanza* en el exilio: «Boletín de la Corporación de Antiguos Alumnos», grupo de México (1958-1968)

Raquel Vázquez Ramil
Department of Didactics of
Experimental, Social
and Mathematical Sciences
University of Valladolid (Spain)
mariaraquel.vazquez@uva.es

Ángel Serafín Porto Ucha
University of Santiago de Compostela
(Spain)
angelserafin.porto@usc.es

The flame of the Institución Libre de Enseñanza in Exile: «Boletín de la Corporación de Antiguos Alumnos» Mexico Group (1958-1968)

ABSTRACT: We intend to analyze the work done by the Corporation of Alumni of the Institución Libre de Enseñanza, Instituto Escuela and Residencia de Estudiantes of Madrid to preserve in Mexican exile the memory of a project that marked the pedagogical renewal in Spain since 1876 until the tragic break of the Spanish Civil War (1936-1939). For that purpose we have a collection of bulletins published in Mexico between 1958 and 1968, in which we distinguish three main levels: 1) The aim to continue the line of the preceding «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», collecting experiences of pedagogical progress. 2) The preservation of the memory of those who had led the institutionist project. 3) The communication, in the 1960s, between the exiled intellectuals in Mexico and those who lived a particular “inner exile” in a Spain still closed to the world.

EET/TEE KEYWORDS: Exile; Pedagogical Press; Corporation of Alumni; Spain; XX Century.

Si desterrado es el que se queda sin tierra, porque se la han quitado, lo que representa para él una pena, un castigo, a veces mortal, transterrado es el que cambia un lugar de vida por otro en el que sigue viviendo, sin que sea preciso que tal cosa le represente un sufrimiento¹.

¹ E. Navarro, *Transterrados y Anteos*, «Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre

Introducción

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación iniciada a principios de los 80, con las tesis doctorales de Ángel Serafín Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (1985) y Raquel Vázquez Ramil, *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: La Residencia de Señoritas (1915-1936)*.

El profesor Vicente Cacho Viu coincidió en la Fundación Ortega y Gasset con Raquel Vázquez Ramil, que disfrutaba de una beca predoctoral en la segunda mitad de la década de 1980. Fue él quien puso en sus manos, como legado, una copia de los boletines de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto-Escuela y la Residencia de Estudiantes de Madrid publicados entre 1963 y 1968. Contamos así con una documentación esencial que analizamos en el presente artículo.

1. *La Institución Libre de Enseñanza, un proyecto de renovación pedagógica*

1.1. *El krausismo en España*

Hablar de la llegada del krausismo a España es referirse necesariamente al soriano nacido en Torrearévalo Julián Sanz del Río. Nombrado catedrático interino de Historia de la Filosofía en la Universidad de Madrid en 1843, Sanz del Río permaneció dos años pensionado en Alemania. En Bruselas primero, donde conoció a Ahrens, y luego en la Universidad de Heilderberg, entró en contacto con Röder, Leonhardi, Schliephake, Gervinus y Weber, seguidores de Carl Christian Friedrich Krause, creador del krausismo. El viaje de Sanz del Río quedó parcialmente frustrado en 1844 al fallecer su tío, el canónigo don Fermín. Se retiró a Illescas (Toledo), alegando insuficiente preparación. Una vez al mes iba a Madrid, donde contactó con un grupo de amigos. Se estaba produciendo la siembra del movimiento krausista. En 1854 ocupó por fin la cátedra de Historia de la Filosofía. En 1860 aparece su *Ideal de la Humanidad para la vida*, que viene siendo considerada traducción del *Ideal de la Humanidad*, de Krause, con introducción y comentarios de Sanz del Río². En septiembre de 1865 el texto

de Enseñanza, del Instituto Escuela y de la Residencia de Madrid», n. 65, 29 octubre 1963, p. 1.

² Acerca del *Ideal de la Humanidad para la vida* como traducción directa del *Ideal de la Humanidad* de C.C.F. Krause, con introducción y comentarios de Sanz del Río, son importantes las observaciones contenidas en distintos trabajos de Enrique Menéndez Ureña, profundo estudioso del krausismo y la masonería, que bebió de las fuentes primarias en Alemania. Vid. Elvira Ontañón, *Semblanzas. Enrique Menéndez Ureña (1939-2014)*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», II Época, vol. 95-96 (diciembre), pp. 171-172.

de Sanz del Río es incluido en el *Índice* de libros prohibidos, en las postrimerías del reinado de Isabel II.

Cristianismo liberal en lo religioso, creencia en el poder transformador de la razón en lo filosófico; organicismo en lo social; liberalismo progresivo en lo político, e insobornable fondo ético, que busca la reforma y el cambio social, en el aspecto moral, son las notas que, según Abellán³, caracterizan el krausismo en lo que luego va a denominarse movimiento institucionista. Los seguidores del krausismo proclamaban un cambio político sin violencia, gradual y pacífico, con la consiguiente reforma social que van a defender posteriormente los seguidores de la ILE. Aunque desde el punto de vista filosófico el krausismo no aportaba gran cosa, encontró en España un terreno propicio para desarrollarse, en un país atrasado y de grandes convulsiones políticas. Surgen así las Cuestiones Universitarias (1ª y 2ª) a las que se vieron sometidos distintos profesores de Universidad, que perdieron sus puestos docentes por defender la libertad de cátedra; entre ellos, el catedrático Francisco Giner de los Ríos, confinado en Cádiz después de la restauración monárquica en la persona de Alfonso XII, hijo de Isabel II (1875). Bajo un Gobierno de Cánovas, con el reaccionario Manuel de Orovio en el Ministerio de Fomento, se reinstaura la Ley de Instrucción Pública de 1857 (la Ley Moyano). La protesta universitaria que daría origen a la Institución Libre de Enseñanza empezó en Santiago de Compostela, con Augusto González de Linares y Laureano Calderón, ambos discípulos de Giner y, por lo tanto, seguidores del krausismo, que explicaban en sus cátedras las nuevas teorías evolucionistas. Enfrente, la actitud del clero. Estos hombres estorbaban por sus ideas y por otro principio krausista, el de la honradez.

Frente a la deplorable situación del sistema educativo español, con tres niveles claramente diferenciados (1ª, 2ª y 3ª enseñanza) y la influencia de la Iglesia Católica en la enseñanza, los profesores con sanción y destierro en distintos lugares comenzaron a madurar la idea de un nuevo centro de renovación pedagógica, sin solución de continuidad en los distintos niveles del sistema, y en consonancia con el avance de los nuevos logros científicos.

1.2. *Los primeros pasos en la organización de la nueva sociedad*

En los primeros pasos para la creación de la ILE, no fue fácil deidir la naturaleza de la nueva sociedad. El preámbulo de las Bases que firman ex profesores de la Universidad el 10 de marzo de 1876 «era de origen inequívocamente krausista y liberal»⁴.

³ J.L. Abellán, L. Martínez Gómez, *El pensamiento español de Séneca a Zubiri*, Madrid, UNED, 1977, p. 320.

⁴ J.M. Marco, *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*, Barcelona, Península, 2002, p. 221.

Ya desde los primeros días de su prisión en el Castillo gaditano de Santa Catalina comenzaron a germinar en la mente de Francisco Giner de los Ríos las ideas sobre la futura Institución.

Hubo dudas iniciales:

¿Qué sería el nuevo organismo? ¿Una sociedad en el tipo de las mercantiles? ¿Una fundación? ¿Una corporación? [...] Esto en cuanto a las formas jurídicas. ¿Y en sus fines y radio de acción? ¿Una escuela, especie de laboratorio de estudios superiores? ¿Una especie de Universidad, de espíritu y constitución más libres que las secas del Estado? ¿Un instituto juntamente universitario y secundario, y aun primario quizá, y popular, ya más, ya menos, sujeto al patrón académico?

La redacción y firma de las bases corrió a cargo de los exprofesores Laureano Figuerola, Eugenio Montero Ríos, Segismundo Moret, Nicolás Salmerón, Augusto González de Linares, Gumersindo de Azcárate, Laureano Calderón y los ex auxiliares Juan Antonio García Labiano y Jacinto Mesía⁵. Fueron firmadas el 10 de marzo de 1876.

El 24 de mayo de 1876, y como preparación para la inmediata Junta General de Accionistas, se publicó en «El Imparcial» la noticia de que estaba a punto de crearse una Universidad Libre.

La primera Junta General de Accionistas de la Institución se celebró el 31 de mayo de 1876 en la sede de la Academia de Jurisprudencia y Legislación de Madrid. En esta primera reunión, que presidía por edad don Laureano Figuerola, se leyeron y aprobaron provisionalmente las Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza y se votó la primera Junta Directiva y Facultativa⁶. Una R.O. de 16 de agosto de 1876 autorizaba los Estatutos de la ILE, aprobados definitivamente por la Junta General de Accionistas el 30 de mayo de 1877, siendo primer presidente Laureano Figuerola⁷. La lista de miembros fundadores de la ILE fue la siguiente: Laureano Figuerola, Segismundo Moret, Eugenio Montero Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner, Hermenegildo Giner, Augusto González de Linares, Eduardo Soler, Laureano Calderón, Salvador Calderón, Juan Antonio García Labiano, Jacinto Mesía y Joaquín Costa.

Los Estatutos contemplan dos partes, con un total de veintiún artículos, a los que se añaden dos artículos adicionales. La primera parte, «De la Asociación», comprende catorce artículos y concreta la organización de la sociedad. La segunda, «De la Institución», ocupa los siete restantes. Se refieren a la entidad como institución docente. En el art. 16 se enumeran las actividades complementarias de la Institución: conferencias, biblioteca, gabinetes,

⁵ A. Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, t. I, pp. 374 y ss.

⁶ *Acta de la Primera Junta General de Accionistas verificada el día 31 de mayo de 1876 en la Academia de Jurisprudencia y Legislación*, «BILE», vol. I, 1877, pp. 25-31.

⁷ *Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*, «BILE», vol. I, 1877, pp. 41-43.

laboratorio, concursos literarios y premios, etc.; y en el apartado quinto se establece la necesidad de un boletín.

Había necesidad de «sustraer a la esfera de acción del Estado» la investigación científica y la función docente del profesorado. En la selección del profesorado se ponía el acento en los aspectos personales y en la preparación científica. El término «expositores», nos lleva a un enfoque más bien “académico” de la enseñanza, en detrimento de la exigencia de preparación pedagógica⁸.

1.3. *La publicación del «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza»*

Afirma Yvonne Turin que «un excelente medio de estudiar las relaciones intelectuales de la Institución es espigar en el «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza»⁹. El «Boletín» fue una especie de vínculo entre todos los que simpatizaban con la Institución, que accedían a través de sus páginas a las preocupaciones pedagógicas que germinaban en España y fuera de ella.

El «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza» (o BILE) se publicó por primera vez el 7 de marzo de 1877, con cuatro páginas a dos columnas, tamaño 18 x 25 cms., de letra pequeña y clara. Tenía como antecedentes el «Boletín-Revista de la Universidad de Madrid», que Giner de los Ríos había impulsado en 1869, y la «Revista Meridional», de sus días de estudiante¹⁰. El 31 de diciembre del mismo año se anunciaban ciertas mejoras, entre ellas el aumento a ocho páginas y la publicación dos veces al mes. Más tarde, en 1893 adquirió el formato definitivo de 32 páginas y periodicidad mensual. Desde enero de 1878 el precio era de cuatro pesetas anuales. A partir de 1883 hasta su desaparición, aumentó a diez pesetas., con cuota reducida de cinco pesetas para los accionistas. Desde el punto de vista económico, la revista se movió siempre en precario. En 1914 no sobrepasaba las 304 suscripciones.

El primer director del «Boletín» fue Francisco Giner de los Ríos (1877-1881), a quien suceden Joaquín Costa (1881-1884), José de Caso Blanco (1884-1889), otra vez Francisco Giner de los Ríos (1890-1904), Ricardo Rubio (1904-1910), Adolfo González Posada (1910-1917), de nuevo Ricardo Rubio (1917-1934), asistido por Ángel do Rego, administrador del «Boletín» desde 1914, y José Ontañón, según Jiménez-Landi¹¹.

⁸ Víd. J.M. Prellezo, *La Institución Libre de Enseñanza de Madrid (1876-1936)*, en B. Delgado Criado (ed.), *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, S.M., 1994, Vol. 3, pp. 438-456.

⁹ Y. Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 220.

¹⁰ Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, cit., Vol. II, p. 130.

¹¹ Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, cit., Vol. IV, p. 521. Según el autor, en 1936 se hizo cargo de la dirección Ángel do Rego, aunque no llegó a incorporarse,

El art. 15 de los Estatutos de la Institución sirve de introducción a todos los Boletines, afirmando así los principios ideológicos en que se asienta la publicación:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

Hasta 1889 tenía trece secciones. Desde entonces, se redujo a tres: Pedagogía, Enciclopedia e Institución, ganando en expresividad y eficacia didáctica, frente al severo aspecto anterior. No quedaron fuera otros estudios, como los históricos, literarios, filosóficos, sociopolíticos, del Derecho, las Ciencias, Geografía, Psicología, el mundo de la Música y del Arte, etc.

La sección más favorecida por firmas relevantes fue la de Pedagogía. Llama la atención el gran número de colaboradores extranjeros. Entre los defensores de la “nueva pedagogía”, los nombres de Claparède, Coussinet, Decroly, Dewey, Ferrière, Key, Kilpatrick, Montessori, Tagore, Tolstoi, etc. De los españoles, destaca, en primero lugar Francisco Giner de los Ríos, con 135 artículos, seguido de Joaquín Costa (98), Rafael Altamira (88) y Adolfo Posada. Junto a ellos, los nombres de Cossío, Barnés, Luzuriaga, Bello y un extenso etcétera sitúan al «Boletín» en la avanzada de las revistas pedagógicas de la época.

La vida intelectual del grupo institucionista se refleja directamente en el «Boletín». Fue también un vínculo entre todos los simpatizantes y las nuevas corrientes pedagógicas. En ese sentido, el «Boletín» fue un verdadero agente de renovación pedagógica, con información puntual y contacto permanente con el extranjero. Se reservó, sin embargo, menos lugar para las cuestiones locales. Por nuestra región de procedencia (Galicia), donde hubo un grupo institucionista importante, señalamos a los colaboradores gallegos, como la escritora y penalista Concepción Arenal (19 artículos) y Johan Vicente Viqueira (16 artículos), junto a Fernando García Arenal, Emilia Pardo Bazán, Eugenio Montero Ríos, etc. De los sociopolíticos, sobresale Julián Besteiro, con 17 artículos.

El «Boletín» continuó su andadura hasta diciembre de 1936, finalizando con el tomo 60, número 920, en que el director manifiesta que «cuando las circunstancias cesen [...] reanudaremos con la publicación de nuestro «Boletín» la relación de amistad y convivencia espiritual [...]».

Tras la muerte del dictador Francisco Franco (1975) y la implantación de la democracia en España, en marzo de 1987 el «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», órgano difusor de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, comenzaba una nueva etapa, coincidiendo con el 110º aniversario de su primer número, bajo la dirección de Antonio Jiménez-Landi, a quien sucedió Juan

debido al estallido de la guerra civil.

Marichal en diciembre de 1990, en una nueva fase de su segunda etapa, y luego José-Carlos Mainer en 2010.

1.4. *Las realizaciones educativas de los institucionistas*

En los sesenta años de existencia de la ILE, entendida no sólo como centro docente, sino como realidad más amplia, pueden considerarse tres períodos. El primero, de apertura liberal, termina en 1881. Coincide con Albareda en el Ministerio de Fomento y la vuelta a sus cátedras de los profesores sancionados. La Institución deja de ser un centro de enseñanza universitaria. El segundo período ocupa el último tercio del siglo XIX, hasta la fundación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE en 1907), cuyo cometido se centra especialmente en la política de pensiones. Durante el segundo período, tienen lugar una serie de incursiones político-sociales de los institucionistas. Con la creación de la JAE, que va a ejercer influencia directa en el aparato del Estado, se inaugura para la ILE una tercera etapa que alcanza hasta 1936, con el estallido de la guerra civil¹². La orden de su disolución se publica en el «Boletín Oficial del Estado» de 28 de mayo de 1940.

La Institución Libre de Enseñanza no fue, pues, sólo un centro creado en Madrid y algunos otros creados en distintas provincias a su imagen, sino un auténtico proyecto o movimiento de renovación pedagógica¹³. Fueron también Institución otros centros e iniciativas que pusieron en práctica las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos, tanto desde la esfera privada como desde la estatal¹⁴: El Museo Pedagógico Nacional, la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, las Colonias Escolares, las Conferencias escolares, las Asambleas de maestros, las Universidades Populares, la JAE (1907) y las instituciones nacidas a su alrededor, como el Centro de Estudios Históricos (1910), el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (1910), la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1915), El Instituto-Escuela (1918), los “laboratorios de provincias” (como la Misión Biológica de Galicia), la Escuela de Párvulos de Simancas, varias cátedras en el extranjero, etc. Hubo otras empresas influidas por la ILE, como la Extensión Universitaria, el Instituto de Reformas Sociales o la Escuela Superior del

¹² Para el análisis de estas tres etapas, puede consultarse el estudio de A. Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, pp. 186-196; 236-283; 451-457.

¹³ A. Molero Pintado, *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985.

¹⁴ A. Jiménez García, *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 2002, pp. 162-164.

Magisterio. Durante la Segunda República fue importante la experiencia de las Misiones Pedagógicas.

1.5. *Los alumnos. La Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE*

Los alumnos de la ILE nunca fueron muchos. El edificio proyectado en la Fuente de la Castellana estaba calculado para unos trescientos. Durante el primer curso de la Institución (1876-1877) se alcanzaron los 255, 113 en la segunda enseñanza y en los estudios universitarios, y 142 en las enseñanzas complementarias¹⁵.

La Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE fue fundada en 1892. En su origen, estuvo relacionada con Rafael Altamira y con la Extensión Universitaria. La Extensión Universitaria fue esencialmente obra de los medios liberales a finales del siglo XIX. Al mismo tiempo que se preocupó por la educación de las clases obreras, supuso un cambio en la mentalidad tradicional acerca del funcionamiento de la Universidad, extendiéndola más allá de las aulas¹⁶. El movimiento nació en Oxford, en 1850 y se expandió a través de la experiencia de Toynbee-Hall, en el suburbio londinense de Whitechapel.

La Extensión Universitaria encontró en la Institución Libre de Enseñanza un medio socio institucional de recepción, difusión e impulso. El historiador institucionista Rafael Altamira presentó al Congreso hispano-portugués-americano de Madrid de 1892 un informe en el que estimaba que era misión de la Universidad reivindicar la extensión de la cultura general al pueblo, y la comunicación directa «con las clases sociales que no concurren a sus cátedras». El Congreso emitió un voto para que se desarrollase en España esta iniciativa. En 1896, se creó en la Universidad de Oviedo una Escuela práctica de Estudios jurídicos y sociales. Tras la incorporación de Altamira a la cátedra de Historia General del Derecho Español de dicha Universidad, la Extensión Universitaria de Oviedo fue aprobada en la sesión del claustro de 11 de octubre de 1898.

El éxito de la Extensión Universitaria en Oviedo, junto al esfuerzo de distintos grupos, ayudan a explicar la implantación de las Extensiones Universitarias de Barcelona, Madrid, Salamanca, Santander, Sevilla, Valencia y Zaragoza.

¹⁵ Dejamos para otra ocasión la relación nominal del alumnado de los primeros diez años, que fue incorporado a los respectivos *Boletines*, y que, lamentablemente, no tuvo continuidad.

¹⁶ J.A. Jiménez Eguizábal, *Extensión universitaria*, in *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Anaya, 1985, pp. 133-135.

2. La guerra civil y el exilio. La llama de la ILE en México

2.1. La Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto-Escuela y la Residencia de Estudiantes de Madrid

Comenta Gloria Giner de los Ríos¹⁷ que en el mes de junio de 1968 se cumplía una década de la fundación en México de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, a la que, por especiales circunstancias, se unieron los antiguos alumnos del Instituto-Escuela y los antiguos residentes de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Gloria Giner explica la creación por el afán de preservar lo que quedaba vivo del espíritu de «nuestra Casa», las normas que habían regido siempre «nuestra vida». El deseo fue posible en México, donde el grupo de antiguos alumnos de la ILE y del Instituto-Escuela, junto con los residentes de la Residencia de Estudiantes, era bastante numeroso¹⁸. La Corporación quedó legalmente constituida con arreglo a la legislación mexicana, como asociación civil¹⁹.

Los españoles exiliados en México y vinculados a la ILE mantenían reuniones periódicas, pero sin gran concurrencia debido a las obligaciones que debían afrontar para sobrevivir en el nuevo país. La figura aglutinante va a ser el arquitecto Bernardo Giner de los Ríos²⁰, hijo de Hermenegildo Giner y sobrino de Francisco Giner, que había desempeñado diversos cargos políticos durante la Segunda República y la guerra civil y era una de las figuras más destacadas del exilio español. Según indica Jiménez Trujillo (2006: 557)²¹, el 11 de julio de 1958 Bernardo Giner propone a los antiguos alumnos de la ILE, reunidos en la Embajada de España en México, la conveniencia de reformar la Corporación inicial, abriéndola a otras similares e inspiradas en el espíritu institucionista; nace así la Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes

¹⁷ G. Giner de los Ríos, *Al cumplirse la década*, «Boletín», n. 106, 1968.

¹⁸ Para una visión realista y no idealizada del exilio español en México véase: T. Pérez Vejo, *Intelectuales españoles en México: el exilio republicano desde la perspectiva de la larga duración histórica*, «TSN. Transatlantic Studies Network. Revista de Estudios Internacionales», n. 4, 2017, pp. 175-184.

¹⁹ «Boletín», n. 106, 11 de junio de 1968.

²⁰ Bernardo Giner de los Ríos García (Málaga 1888-Ciudad de México 1970) fue arquitecto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Durante la Segunda República militó en la Conjunción Republicano-Socialista y en Unión Republicana, desempeñando las carteras de Comunicaciones y Marina Mercante (1936) y de Trabajo, Sanidad y Previsión Social durante la guerra civil. En 1939 se exilió en Francia, luego en Santo Domingo y finalmente en México, salvo una etapa en la que se instaló en París como secretario de la Presidencia de la República en el exilio. En México ejerció como arquitecto y realizó una gran labor aglutinadora de los exiliados en aquel país.

²¹ J.F. Jiménez Trujillo, *Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Grupo México*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», vol. 25, 2006, p. 557.

de Madrid, a los que se unen los antiguos pensionados de la JAE, llegando a superar los 200 miembros en 1963.

Así, la Institución Libre de Enseñanza, centro docente de Madrid desaparecido como consecuencia de la guerra civil, va a encontrar continuidad en el exilio²². La Corporación se regía por una Asamblea general y una Junta Directiva presidida por Bernardo Giner, con María del Carmen Nogués Aragonés en la secretaría²³, a la que sucedió como secretario Germán Somolinos D'Ardois²⁴.

Atrás quedaba, desde 1936, la época de Valencia, Barcelona, París, México, otra vez París y el asentamiento en México a partir de 1950, con Bernardo Giner, y la «labor de acercamiento», que se hizo efectiva a partir de 1958, aunque los primeros pasos venían del año anterior.

2.2. *El nuevo órgano de la Corporación: el «Boletín de la Corporación de antiguos alumnos» de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid*

El «Boletín» de la nueva Corporación, que remite al recuerdo del inolvidable «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», recoge en sus páginas la Circulares de la Corporación, junto con algunos otros materiales publicados como suplementos. Las ilustraciones, con fotos de los viejos maestros, varones ilustres de la Institución, animan a menudo sus páginas.

Jiménez-Landi²⁵ señala que la Corporación, creada en 1957, empezó a publicar unas hojas, «una ‘Circular’, también llamada ‘Boletín’, que reflejaba las actividades culturales – reuniones, conferencias – celebradas por aquella».

De los Boletines que obran en nuestro poder, las sucesivas circulares de la Corporación son firmadas por Bernardo Giner de los Ríos (presidente), con María del Carmen Nogués como secretaria (hasta la Circular nº 84, de 28 de junio de 1965, en que cesa por ausencia durante un año en Roma). A partir de la Circulares nº 85 (28 de julio de 1965), consta como secretario Germán Somolinos D'Ardois. En las primeras reuniones «en una tímida hoja escrita a máquina» firmaban «D. Bernardo, Juana Ontañón, Ernesto Navarro y Manolo Cuenllas [...] Unas veces fue la casa de alguno, otras un proletario

²² Es importante la documentación que se conserva de la Corporación en el Archivo Francisco Giner de los Ríos, del Centro Cultural de la Generación del 27, en la ciudad de Málaga, que alcanza hasta 1970; de ella da noticia Jiménez Trujillo en el artículo citado.

²³ Carmen Nogués Aragonés había sido profesora en el Instituto de Enseñanza Media de Caspe (Zaragoza). Fue sancionada y separada del servicio en 1940.

²⁴ Germán Somolinos D'Ardois (Madrid 1911-México 1973) estudió en el Instituto-Escuela y se licenció en Medicina en la Universidad Central. Casado con la maestra Isabel Palencia Oyarzábal, ambos se exiliaron en México, donde Germán regentó un laboratorio de análisis clínicos y destacó como estudioso de la medicina precolombina.

²⁵ Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, cit., Vol. IV, p. 432.

café de barriada y no faltó reunión bajo un ahuehuete milenario del Bosque de Chapultepec»²⁶.

Respecto a la periodicidad de la publicación, hubo dificultades económicas. En la Circular n° 97 (25 de octubre de 1966) se informa de que la Junta Directiva de la Corporación, reunida el 6 de julio, estudia la forma de asegurar la publicación del «Boletín», con la propuesta de hacerlo bimestral.

El «Boletín» deja de editarse en 1970, al fallecer Bernardo Giner de los Ríos²⁷.

2.3. *El contenido del «Boletín» y de las Circulares*

Con relación a los contenidos de la publicación, que fue ganando en extensión a lo largo del tiempo, hay siempre un apartado inicial evocando figuras y trabajos – en primer lugar el recuerdo de Francisco Giner, *alma mater* de la Institución, luego Cossío, Ontañón, Azcárate, Altamira, etc. –; se suceden las referencias a Sanz del Río, Fernando de Castro, Santullano, personalidades tan distintas como Unamuno, Antonio Machado, D’Ors y Pijoán; Azorín, Menéndez Pidal, Gómez Moreno, Carande, Fernando de los Ríos, los hermanos Barnés, Martín Navarro, Castillejo, Jesús Bal y Gay o Julián Besteiro. No faltan tampoco las referencias a las rimas, leyendas y narraciones de Bécquer o a la prosa poética de Juan Ramón Jiménez. Sorprendentemente, o quizás no tanto, no encontramos referencias específicas a la Residencia de Señoritas (1915-1936), en la que desarrolló sin desmayo un ímprobo trabajo su directora, María de Maeztu²⁸, alumna de Unamuno y de Ortega y Gasset, profesora del Instituto-Escuela y de la Universidad de Madrid. A no ser que las referencias queden implícitas en las propias de la Residencia de Estudiantes, como Grupo Femenino, como era conocida. Aun así, entendemos que está necesitada de una constante revisión.

La parte final está dedicada a la Corporación, con secciones de correspondencia (cartas de Miguel Prados, Carmen Gómez-Moreno, Luis Calandre, María Sánchez Arbós, Antonio Jiménez-Landi y otros), contestaciones a consultas, acuses de recibo, noticias de centros o instituciones próximas (Colegio Madrid, Colegio Manuel B. Cossío, Instituto Luis Vives, Academia Hispano-

²⁶ G. Somolinos D’Ardois, *Corporación. Aniversario*, «Boletín», n. 106, 1968.

²⁷ De la labor de Bernardo Giner de los Ríos, de todos los pasos anteriores desde principios de los años 40 nos da minuciosa cuenta Jiménez Trujillo en el citado artículo.

²⁸ A.S. Porto Ucha y R. Vázquez Ramil, *María de Maeztu: una antología de textos*, Madrid, Dykinson, 2015. Hemos constatado la comprometida situación de María de Maeztu entre los exiliados españoles. Persona formada en los principios institucionistas, la ejecución de su hermano Ramiro en agosto de 1936 la sumió en una profunda tristeza y la apartó de gran parte de su círculo de amistades, fieles a la República. María de Maeztu se exilió en Argentina, donde murió cuando preparaba su regreso a España a principios de 1948.

Mexicana, Ateneo Español de México), contactos con otras instituciones de carácter institucionista en el extranjero, centenarios, conferencias (José Gaos, Manuel Sánchez Sarto), y charlas con proyecciones (transparencias y películas), publicaciones sobre la ILE (libros de Gómez Molleda, Turin y Cacho Viu), Cincuentenario del Instituto-Escuela, actos sociales (cenas-reunión en fechas señaladas, comidas), visitas (como las de José Luis Aranguren y Pedro Laín Entralgo), excursiones en España, notas necrológicas y condolencias, reuniones (con relación nominal de asistentes, muy interesante), adhesiones, tesorería, *corrigenda* (corrección de errores involuntarios en la publicación, omisiones, etc.), convocatorias. Las reuniones se celebraban frecuentemente en la Embajada de España, en el número 7 de la calle Londres, el primer miércoles de cada mes, a partir de las 7.30 de la tarde. Una hora antes se reunía la Junta Directiva.

La lectura de esta importantísima documentación, relacionada con el *logos* y el *ethos* institucionista, nos evoca la vida de la patria en otra patria, una de las características del exilio que hemos analizado en otro momento, el «exilio de las Españas de 1939»²⁹ y una nueva visión del exilio. Frente al «exilio latente», relacionado con «la fosilización y el olvido», del esperado regreso a una España que se aleja demasiado en el tiempo, la práctica de la escritura a través de las páginas del «Boletín de la Corporación», las dificultades para ejercerla o el mismo «exilio de la cultura», como fue la de muchos que vivieron el no menos doloroso exilio “interior” en la propia España, nos reafirma en el valor de esta experiencia como “válvula de escape” y de reivindicación de lo nuestro³⁰.

2.4. *Artículos publicados en el «Boletín» entre junio de 1958 y junio de 1968*

La tabla del anexo documental contiene la relación de artículos y contribuciones publicados en el «Boletín» desde junio de 1958 a junio de 1968, un recurso que nos permite analizar las inquietudes del Grupo de México de la Corporación de Antiguos Alumnos. Nos fijaremos también en los colaboradores más asiduos, haciendo la precisión de que hay artículos escritos en épocas anteriores que se publicaron a modo de homenaje o de recuerdo en el «Boletín», caso de los firmados por Federico García Lorca, Miguel de Unamuno, Julián Besteiro, Manuel Bartolomé Cossío o el propio Francisco Giner de los Ríos, fallecidos anteriormente, cuyos trabajos se recuperan con afán de rendirles tributo y mantener su recuerdo.

²⁹ J.H. Naharro Calderón, *El exilio de las Españas de 1939 en las Américas: ¿Adónde fue la canción?*, Barcelona, Anthropos, 1991.

³⁰ A.S. Porto Ucha, R. Vázquez Ramil, *Mestras e mestres do exilio interior*, «Revista Galega de Educación», n. 76, marzo 2020, pp. 17-20.

El colaborador más asiduo es Bernardo Giner de los Ríos, que preside la Junta Directiva de la Corporación de Antiguos Alumnos y lleva, en parte, la responsabilidad de la publicación. Sus artículos dan noticia de homenajes y celebraciones, glosan figuras como la de Rafael Altamira y, naturalmente, la de Francisco Giner, que había sido el alma de la Institución y el tema de gran parte de las colaboraciones. Le siguen, en número de colaboraciones, Manuel Bartolomé Cossío, Pablo de Azcárate, Alberto Jiménez Fraud, y Juan Rejano, con ocho cada uno de ellos. Cossío había fallecido en 1935 y se recogen aportaciones muy conocidas sobre arte o cuestiones pedagógicas. De Alberto Jiménez Fraud³¹, que fuera director de la Residencia de Estudiantes desde 1910 a 1936, se ofrecen contribuciones sobre la vida residencial, residentes notables y el obligado homenaje a Francisco Giner.

Pablo de Azcárate, perteneciente a una de las familias con más arraigo en la Institución, los Azcárate³², había desempeñado importantes cargos diplomáticos durante la Segunda República y la guerra civil; tras la contienda, se implicó en la ayuda a los exiliados españoles y trabajó en la ONU hasta su jubilación, a principios de los 60, cuando se instaló en Ginebra, donde falleció en 1971. Juan Rejano Porras, periodista y escritor vinculado a la Generación del 27, dirigió la sección cultural del diario *El Nacional* de México y dio cursos de literatura en varias Universidades mexicanas; sus colaboraciones versan sobre poetas y escritores, fundamentalmente.

También es significativa la participación de Germán Somolinos, secretario de la Corporación, con contribuciones sobre la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela o el recuerdo de Giner. Ernesto Navarro Márquez, hijo del institucionista Martín Navarro Flórez, piloto y militante del PSOE, se exilió en la URSS y en México, donde colaboró estrechamente con la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE. Y José Puche Álvarez, médico y director de Sanidad del ejército republicano, aporta reflexiones sobre Giner, el laboratorio de fisiología de la Residencia, Rafael Altamira o Severo Ochoa.

Contabilizamos un total de 171 colaboradores y colaboradoras³³; como hemos dicho, algunos ya habían fallecido y se publican conocidos trabajos suyos a modo de recuerdo. Gran parte de los artículos proceden del núcleo del exilio, lógicamente, tanto en México como en otros lugares de América o de Europa; es el caso del musicólogo gallego Jesús Bal y Gay, que en México realizará

³¹ Alberto Jiménez Fraud (Málaga 1883-Ginebra 1964) formó parte del círculo de Giner desde muy joven; asumió la dirección de la Residencia de Estudiantes desde la creación del centro y fue una de las figuras más influyentes de la Edad de Plata. Casado con Natalia, hija de Cossío, la guerra lo obligó a exiliarse en Inglaterra y Suiza, donde falleció en 1964.

³² Era sobrino de Gumersindo de Azcárate, discípulo de Julián Sanz del Río, y muy vinculado a Giner desde los inicios de la ILE. Pablo de Azcárate y Flórez estudió, junto a su hermano Justino, en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid.

³³ En algún caso son entidades como la propia Institución Libre de Enseñanza o publicaciones como la revista *Ínsula*.

una notable labor de promoción de la cultura, vinculado siempre al círculo de antiguos residentes; o del pedagogo Rubén Landa Vaz, que en México formará parte del claustro de profesores del Instituto Luis Vives, creado por el Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles (CAFARE).

Otros exilios son los de los poetas Rafael Alberti en Roma y Juan Ramón Jiménez en Puerto Rico, el político Rodolfo Llopis en Francia, o el pedagogo Lorenzo Luzuriaga en Argentina.

Significativas son también las colaboraciones “desde dentro”, desde España, como el médico y ensayista Pedro Laín Entralgo, el poeta Vicente Aleixandre, el antropólogo Julio Caro Baroja, el escritor Azorín, el diplomático Gonzalo Fernández de la Mora, o el profesor Vicente Cacho Viu. El profesor Cacho Viu, que puso en nuestras manos la copia de los boletines hace casi cuarenta años, contactó con el Grupo de México mientras escribía su tesis doctoral, obra aún hoy básica para entender la creación de la Institución Libre de Enseñanza³⁴; sus relaciones con el núcleo institucionista se mantuvieron siempre, dando lugar a un enriquecedor cruce de ideas y perspectivas. Vicente Cacho enviaba a México, como intercambio por los números del «Boletín», la revista «Atlántida»³⁵. La colaboración puntual de un diplomático y político monárquico como Gonzalo Fernández de la Mora es curiosa, por su sesgo ideológico, pero se inscribe en su interés por las corrientes filosóficas de la España del siglo XIX y por su proyecto de renovación conservadora a través de las figuras de la Generación del 98 y, sobre todo, de Ortega y Gasset³⁶.

2.5. *Las mujeres en el «Boletín de la Corporación de Antiguos Alumnos»*

En la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza hubo mujeres que jugaron un papel activo, pero en menor medida que los hombres. Ya hemos apuntado que la Residencia de Señoritas, equivalente femenino de la Residencia de Estudiantes, que brilló a una altura excepcional en la educación de las mujeres desde 1915 a 1936, fue la entidad menos visibilizada en el exilio, tal vez por las circunstancias personales ya explicadas de su directora, María de Maeztu, que también fue directora de la sección preparatoria del Instituto-Escuela desde 1918 a 1934³⁷.

³⁴ V. Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza. I, Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962, reconocida con el Premio Nacional de Literatura en 1962.

³⁵ *Atlántida. Revista del pensamiento actual*, fue una publicación bimestral y luego trimestral, de la Editorial madrileña Rialp, que inició su andadura en 1963 y la finalizó en 1972. Se publicaron 52 números.

³⁶ P.C. González Cuevas, *La Aufklärung conservadora: Pensamiento español de Gonzalo Fernández de la Mora*, «Revista de Estudios Políticos», n. 138, 2007, pp. 11-65.

³⁷ La evolución intelectual e ideológica de María de Maeztu a través de su obra escrita puede

En la década de 1958 a 1968 catorce mujeres colaboran en el «Boletín» con artículos y contribuciones de diferente índole, lo que representa casi el 8% de las firmas. La colaboradora más asidua fue Juana Ontañón y Valiente³⁸, hija del profesor de la ILE Juan Ontañón Arias, que firma seis contribuciones sobre cuestiones pedagógicas y conmemoraciones. A continuación, destaca Gloria Giner, con cinco artículos en solitario y tres en colaboración con Laura García Lorca; Gloria Giner de los Ríos García era hija de Hermenegildo Giner y, por tanto, sobrina de Francisco Giner; se casó con Fernando de los Ríos Urruti, ministro de Instrucción Pública durante la Segunda República y principal promotor de la reforma educativa republicana; profesora de Escuela Normal en Granada y Zamora, tras la guerra el matrimonio se exilió en Estados Unidos con su hija Laura³⁹; Gloria Giner escribió manuales sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia desde una perspectiva renovadora y contribuyó al «Boletín» con artículos de pedagogía, sobre Giner y sobre el Instituto-Escuela.

La periodista y escritora Mada Carreño⁴⁰ firma tres contribuciones sobre literatura y política. En México desarrolló una extensa y rica carrera como editora y escritora, además de practicar diferentes manifestaciones artísticas, como el canto o la danza contemporánea.

Significativas son las colaboraciones de Victoria Kent y Margarita Nelken, en recuerdo de Giner y Cossío. Ambas habían sido diputadas durante la Segunda República y, por tanto, figuras muy destacadas de la política española⁴¹. Victoria Kent se exilió en Estados Unidos y murió en Nueva York en 1987. Margarita Nelken, que militó en el PSOE y en el PCE, murió en México en 1968.

María Sánchez-Arbós⁴², pedagoga y profesora de Escuela Normal, muy vinculada a la ILE por su matrimonio con Manuel Ontañón y Valiente y sus trabajos en el Museo Pedagógico Nacional junto a Cossío, vivió un duro exilio

verse en: A.S. Porto Ucha y R. Vázquez Ramil, *María de Maeztu. Una antología de textos*, Madrid, Dykinson, 2015.

³⁸ Juana Ontañón y Valiente nació en Madrid en 1886. Su padre, José Ontañón Arias, muy vinculado a la ILE, fue profesor de Alemán en la Escuela Superior del Magisterio, donde estudió Juana. Tras graduarse fue profesora de las Escuelas Normales de Cáceres y Pamplona, donde participó en la fundación del Ateneo Pablo Iglesias. Al final de la guerra, se exilió en México y fue profesora en el Instituto Luis Vives y en la Universidad Autónoma de México. Murió en Ciudad de México en 1972.

³⁹ Laura de los Ríos se casó en Nueva York con Francisco García Lorca, hermano de Federico. El matrimonio de los Ríos había estrechado profundos lazos de amistad con la familia García Lorca desde 1913, cuando Fernando de los Ríos fue nombrado catedrático de la Universidad de Granada.

⁴⁰ Magdalena Martínez Carreño nació en Madrid en 1914. Muy joven se afilió a las Juventudes Comunistas y fue redactora de *Mundo Obrero*. Tras la guerra se exilió en Francia, trasladándose luego a México con su primer marido Eduardo de Ontañón. En México colaboró en periódicos, revistas y editoriales como «Ediciones Xóchitl», fundada por los refugiados españoles. Murió en México D.F. en el año 2000.

⁴¹ R. Vázquez Ramil, *La mujer en la Segunda República*, Madrid, Akal, 2014.

⁴² María Sánchez-Arbós vivió en la Residencia de Señoritas de Madrid cuando cursaba estudios en la Escuela Superior del Magisterio; muy próxima a María de Maeztu, como también lo fue la residente Victoria Kent, que trabajó en la secretaría de la Residencia en los años 20.

interior en España. Separada del servicio activo en 1940, fue rehabilitada en 1953. Murió en Madrid en 1970.

Importantes son también las contribuciones de Aurora Arnaiz Amigo, catedrática de Derecho Constitucional en la Universidad Autónoma de México. Y ya puntualmente Isabel Lucía Alaminos, Carmen Gómez Moreno, Carlota O'Neill, Isabel de Palencia y Juana de Perujo. La historiadora del arte Carmen Gómez Moreno era hija del también historiador del arte y renovador de la materia, Manuel Gómez-Moreno. Y la escritora Carlota O'Neill, tras pasar por el horror de la muerte de su marido y la cárcel, se exilió en México y Venezuela, donde murió en el año 2000.

La relación de mujeres que colaboraron en el «Boletín» es significativa cualitativamente; vinculadas a la enseñanza, a la literatura o a la política, fueron figuras destacadas en los años 20 y durante la Segunda República, viendo truncadas sus trayectorias por el drama de la guerra civil. Hubo más mujeres en el exilio, las que marcharon con sus maridos y no volvieron jamás a España, las que tuvieron que acostumbrarse a vivir en otro mundo lejos de sus familias originarias, las que quedaron al otro lado del océano. Para ellas y ellos va nuestro testimonio, que su esfuerzo por prolongar la llama de la Institución Libre de Enseñanza en el exilio a través de un modesto «Boletín» y de reuniones periódicas no se pierda. En palabras de Juan Gelman⁴³:

No debiera arrancarse a la gente de su tierra o país, no a la fuerza. La gente queda dolorida, la tierra queda dolorida.

Nacemos y nos cortan el cordón umbilical. Nos destierran y nadie nos corta la memoria...

⁴³ J. Gelman, *Interrupciones II. Exilio*, en *Prohibido olvidar. Brochazos de la memoria*, Buenos Aires, Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 1998, p. 28.

Anexo

Artículos y colaboraciones en el «Boletín de la corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, el instituto escuela y la residencia de estudiantes de Madrid», grupo de México. 1958-1968

<i>Autor-a</i>	<i>Artículo</i>	<i>Boletín</i>
Abreu Gómez, Emilio	<i>La enseñanza de la literatura española</i>	71
Alaminos, Isabel Lucía	<i>Giner de los Ríos</i>	80
Alberti, Rafael	<i>Federico García Lorca y la Residencia de Estudiantes</i>	75
Albornoz, Álvaro de	<i>El Maestro Altamira</i>	92
Aleixandre, Vicente	<i>En la muerte de Don Alberto Jiménez</i>	76
Almendros, Herminio	<i>Una institución docente ejemplar en España: la ILE</i>	74
Altamira, Rafael	<i>-Hombres de España: Giner de los Ríos</i>	49 y 92
	<i>-Los libros de Giner</i>	57
	<i>-Giner de los Ríos, educador</i>	92
Anónimo	<i>El cincuentenario de la muerte de don Francisco en Madrid</i>	82
Antigua Alumna ILE	<i>-Impresiones de una excursión</i>	67
	<i>-Notas de una excursión a Segovia</i>	69
Arciniegas, Germán	<i>El noble viejo peregrino</i>	78
Ariño, Paulino de	<i>Educadores y discípulos</i>	74
Arnaiz, Aurora	<i>-Humanismo y técnica</i>	61
	<i>-Enunciando una glosa</i>	80 extra
Aub, Max	<i>Enrique Díez-Canedo</i>	73
Ayala, Juan Antonio	<i>Dos aniversarios: Miguel de Unamuno y Antónimo Machado</i>	69
Ayensa, Alfonso	<i>-Castrovido o la honestidad republicana</i>	75
	<i>-Don Francisco Giner o la fuerza de la humildad</i>	80 extra
	<i>-El permanente culto a la ILE</i>	39
	<i>-En memoria de Jean Sarrailh, Rector de la Universidad de París</i>	70
Azcárate, Gumersindo de	<i>Alusión a D. Francisco Giner</i>	50
Azcárate, Pablo de	<i>-La Fundación Sierra Pambley</i>	71
	<i>-Biografía y recuerdos personales</i>	80 extra
	<i>-Un libro reciente sobre la ILE</i>	51
	<i>-En torno a Joaquín Costa</i>	56
	<i>-Apunte biográfico de don Patricio de Azcárate</i>	60
	<i>-Don Francisco y Azcárate</i>	33
	<i>-Luis de Zulueta</i>	94
	<i>-Una excursión por la serranía de Ronda</i>	101
	<i>-Notas sobre el origen de la ILE</i>	105
Azorín	<i>-Cossío y Giner</i>	87
	<i>-Don Francisco Giner</i>	80 extra

Azuela, Salvador	- <i>Un educador español</i>	77
	- <i>Conversaciones literarias</i>	79
	- <i>Homenaje a Giner de los Ríos</i>	81
Bal y Gay, Jesús	- <i>El Instituto-Escuela visto desde la Residencia de Estudiantes</i>	37
	- <i>Tientos</i>	50
	- <i>Claude Debussy</i>	52
	- <i>La música en la Residencia</i>	extra
Ballesteros y Usano, Antonio	<i>Don Francisco en la Biblioteca</i>	57
Barnés, Domingo	- <i>Notas preliminares a Ensayos menores sobre educación y enseñanza</i>	80 extra
Besteiro, Julián	- <i>Cuando eran joven el Maestro</i>	39
	- <i>Don Francisco Giner y el socialismo</i>	57 y 87
Blanco Suárez, Pedro	- <i>Epistolario</i>	58 y 59
	- <i>Nota preliminar a Ensayos menores sobre educación</i>	80 extra
Bojórquez, Juan de Dios	<i>Un hispanoamericano; Enrique Díez-Canedo</i>	73
Bosch-Gimpera, Pedro	- <i>Don Francisco Giner de los Ríos</i>	80 extra
	- <i>La autonomía universitaria de Cataluña y el Sr. Cossío</i>	88
	- <i>Don Rafael Altamira</i>	92
Cacho Viu, Vicente	- <i>III. La Institución Libre de Enseñanza</i>	60
	- <i>Ante un Cincuentenario: el Instituto-Escuela</i>	106
Cano, José Luis	<i>Traslado a la Corte.- La Residencia de Estudiantes</i>	58
Chueca Goitia, Fernando	<i>Adiós a Leopoldo Torres Balbás</i>	67
Calandre Ibáñez, Luis	<i>Cuando contemplo desde mis 70 años lo que es vivir</i>	51
Caro Baroja, Julio	- <i>Don Quijote y la concepción mágica del mundo</i>	Extra
	- <i>Don Alberto Jiménez Fraud</i>	77
	- <i>Don Francisco Giner y la España de su época</i>	82
Carande, Ramón	<i>Don Francisco en la Universidad</i>	95
Carranca y Trujillo, Raúl	- <i>Evocación de un Maestro</i>	84
	- <i>La teoría de Giner sobre el Estado</i>	85
	- <i>Voluntad y Delito</i>	86
	- <i>Giner de los Ríos, abolicionista</i>	88
	- <i>Altamira, Juez internacional</i>	92
	- <i>Centenario de Altamira</i>	96
Carreño, Mada	- <i>Carta a propósito del pistolero</i>	79
	- <i>Un solo hombre bueno</i>	83
	- <i>Entrevista con Azorín</i>	100
Carretero y Jiménez, Anselmo	- <i>Las nacionalidades ibéricas</i>	52
	- <i>La personalidad de Castilla</i>	50
Castillejo, José	<i>Nota preliminar a Resumen de la Filosofía del Derecho</i>	80
Castro, Américo	- <i>Francisco Giner de los Ríos, 1839-1915</i>	11 y 82
	- <i>Homenaje a una sombra ilustre</i>	Extra
	- <i>Manuel B. Cossío, fue él y fue un ambiente</i>	87
	- <i>En el Cincuentenario de nuestra Asociación</i>	104

Cossío, Manuel B.	-Recordemos	40
	-Este es un libro de paz	43 y 57
	-El arte y las artes	62
	-Epistolario	67
	-La casa de Sorolla	55 y 89
	-Su primer libro	80 extra
	-Recordemos	80 extra
	-Plaza de las Comendadoras	90
Cossío, Francisco de	<i>Un español inédito</i>	97
Costero, Isaac	<i>Ciencia y conciencia bajo los tilos</i>	extra
Díez-Canedo, Enrique	-Francisco A. de Icaza	58
	-El Teatro y sus enemigos	50
	-El Maestro	76 y 80
	-Cossío, el Maestro	87
Díez-Canedo, Enrique (hijo)	<i>Cualidades negativas y defectos positivos del Instituto-Escuela</i>	37
Domínguez, Martín	<i>Dicen que había un pastor</i>	extra
Do Rego, Ángel	<i>Nota preliminar a Ensayos menores sobre educación</i>	80
España Libre	<i>Alberto Jiménez</i>	75
Felipe, León	-¿Qué se hizo el Rey Don Juan?	51
	-¿Por qué habla tan alto el español?	78
Fernández de la Mora, Gonzalo	<i>Ensayos y cartas de F. Giner de los Ríos</i>	90
Ferreres, Rafael	<i>La noche tenebrosa de Joan Maragall</i>	78
Gallego Morell, Manuel	<i>Gibraltar y Giner de los Ríos</i>	91
Gaos, José	-El pensamiento de la decadencia	51
	-Confesiones intercalares o complementarias	88
García Lora, José	-Viaje sentimental de un madrileño a Madrid	74
	-Un desfile de fantasmas isabelinos	extra
García Lorca, Federico	<i>Imagen poética de D. Luis de Góngora</i>	47
García Morente, Manuel	<i>Prólogo a Estudios filosóficos y religiosos</i>	80 extra
Garrido, Luis	-Elegía a Rafael Altamira	92
	-Semblanza de don Rafael Altamira	96
Gaya Nuño, Juan Antonio	<i>La Bóveda para el hombre, de Pablo Serrano</i>	72
Genovés, Santiago	<i>Enrique Rioja y la inmigración española</i>	65
Giner de los Ríos, Bernardo	-Hacedme un duelo de labores y esperanzas	33
	-Palabras finales	37
	-Texto de la propuesta aprobado	37
	-Ante la tumba de Altamira	39
	-Presentación Jiménez de Asúa	58
	-In memoriam: Isidro Fabela	76
	-1915-1965	80 extra
	-Palabras en el banquete de Año Nuevo 1965	80

Giner de los Ríos, Bernardo	- <i>En el Cincuentenario de la muerte de D. Francisco</i> - <i>Manuel Bartolomé Cossío (1935-1965)</i> - <i>Rafael Altamira y Crevea (1866-1966)</i> - <i>Homenaje al Sr. Altamira (Ateneo Español de México)</i> - <i>Palabras en actos y homenajes varios</i>	81 87 extra 92 96 81,88,89, 92,99,105
Giner de los Ríos, Francisco	- <i>Enseñanza y educación</i> - <i>Acerca de la función de la Ley</i> - <i>Epistolario</i> - <i>Carta a Ortega</i> - <i>Contestación a una consulta</i> - <i>Epistolario: Carta a Sorolla</i>	40 63 y 64 72 85 80 extra 102
Giner de los Ríos, Gloria	- <i>La sierra y La Granja</i> - <i>Reflejos de la Institución</i> - <i>Don Francisco en la vida de familia</i> - <i>Don Rafael Altamira y Crevea. Recuerdos</i> - <i>Al cumplirse la década</i>	56 66 80 extra 91 106
Giner de los Ríos, Gloria y de los Ríos García Lorca, Laura	- <i>Francisco Giner</i> - <i>Galdós</i> - <i>Creación de la Institución Libre de Enseñanza</i>	43 49 57
Giner de los Ríos, Hermenegildo	- <i>La Institución Libre de Enseñanza</i> - <i>Prólogo a Lecciones sumarias de Psicología</i>	40 80 extra
Giner de los Ríos M., Francisco	- <i>Llanto con Emilio Prados</i> - <i>Nota preliminar a los datos biográficos de D. Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>Azorín y la Institución</i> - <i>A don Antonio Machado</i> - <i>José Moreno Villa y don Francisco</i>	54 57 66 69 80 extra
Giner Pantoja, José	<i>Los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza</i>	80 extra
Giral González, Antonio	- <i>Un viaje por Grecia</i> - <i>Europa y el medio Oriente</i>	76 78
Giral González, Francisco	- <i>Don Miguel de Unamuno</i> - <i>Bajo la luz de un estilo de vida</i>	77 80 extra
Girbau, Vicente	<i>España 1958-59. III: el momento actual</i>	57
Gómez Moreno, Carmen	<i>El ábside de San Martín de Fuentidueñas</i>	68
González de la Calle, Pedro Urbano	<i>Evocación de Don Francisco</i>	80 extra
González Deleito, Nicolás	<i>Liberalismo sin democracia</i>	89
Grande, Francisco	- <i>La actividad científica y su ambiente social</i> - <i>Un estudiante de Medicina en la Residencia</i>	extra extra
Grande, Ramón	<i>Fortuny 14</i>	extra
Hernández Barroso, Mateo	<i>Antonio Machado y Francisco Giner de los Ríos</i>	35
Institución Libre de Enseñanza	<i>Bases</i>	39
Ínsula	<i>Giner</i>	85
Jiménez de Asúa, Luis	<i>Don Francisco Giner de los Ríos y el Derecho Penal</i>	80 extra

Jiménez, Juan Ramón	- <i>Un andaluz de fuego</i> - <i>Una visita nocturna a la Colina</i> - <i>Lo bastante para vivir</i> - <i>Manuel B. Cossío (1915), Carmen (1926)</i>	Extra 49 80 extra 87
Jiménez Fraud, Alberto	- <i>Actualidad de la Residencia</i> - <i>Un juego con viento</i> - <i>Cossío</i> - <i>Fundación de Colegios</i> - <i>Declaración</i> - <i>Unamuno residente</i> - <i>Breve semblanza de Don Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>Cossío y la Residencia de Estudiantes</i>	69 57 y 80 46 49 53 71 83 87
Jiménez Landi, Antonio	- <i>Don Francisco Giner de los Ríos y la ILE</i> - <i>Don Francisco: personalidad y ambiente</i> - <i>Apuntes biográficos: familia, estudios, juventud</i>	40 57 80
Kent, Victoria	- <i>Homenaje a don Francisco Giner en el cincuentenario de su muerte</i> - <i>Recordando a don Manuel Bartolomé Cossío</i>	85 88
Laín Entralgo, Pedro	<i>La educación y la escuela en España</i>	102
Landa, Rubén	- <i>Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)</i> - <i>Emilio Prados como Maestro</i> - <i>Don Francisco Giner como educador</i> - <i>Mis recuerdos de don Francisco</i> - <i>Mis recuerdos de don Rafael Altamira</i>	57 61 64 80 92
Llopis, Rodolfo	- <i>Lo que les debe España</i> - <i>Nuestro Sr. Cossío</i> - <i>Por tierras de Hispanoamérica</i>	58 59 68
Llorens, Vicente	- <i>Historia y ficción en el Quijote</i> - <i>Entre España y América</i>	extra 100
Loma, José Luis de la	- <i>La cuarta generación del Ateneo</i> - <i>Don Francisco visto por un niño</i>	50 80 extra
Lucena, Rafael M ^a	- <i>Giner, hombre y Maestro</i>	101
Luzuriaga, Lorenzo	- <i>D. Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>El fundador: don Francisco Giner de los Ríos</i>	57 80 extra
Machado, Antonio	- <i>D. Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>A don Miguel de Unamuno</i> - <i>A don Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>Lo que dijo Mairéna</i>	57 68 80 extra 87
Magaña Esquivel, Antonio	<i>Emilio Prados</i>	50
Malagón, Javier	- <i>Altamira en México</i> - <i>La Historia de España de D. Rafael</i>	92 96
Mañach, Jorge	<i>Visitas españolas</i>	42
Marañón, Gregorio	- <i>Prólogo a Amor, conveniencia y eugenesia</i> - <i>Cossío</i>	extra 87
Martín Vivaldi, Gonzalo	<i>A la casa de Machado en Segovia, España, proyectan darle categoría de museo</i>	52
Martínez García, Eusebio	<i>Don Francisco y el señor Cossío</i>	97

Martínez Nadal, Rafael	<i>El último día de Federico García Lorca en Madrid</i>	extra
Martínez Torner, Florentino	<i>Añoranzas</i>	56
Mesa, Enrique de	<i>Peñalara</i>	68
Moreno Villa, José	-En México	50
	-Carta de un desterrado	51
	-Demasiados mirones	70
	-Cossío y el arte	87
Muñoz Alonso, Adolfo	<i>Recuerdos de Rafael Altamira</i>	96
Navarro Flores, Martín	-D. Francisco y la Institución	49
	-La producción científica de don Francisco	57
	-La ejemplaridad de la vida	80
Navarro Márquez, Ernesto	-Una Universidad Ibero Americana en Madrid	50
	-Planes para el futuro	53
	-Don Francisco o la inteligencia	57
	-Transterrados y anteos	65
	-El Canal interoceánico en Tehuantepec	70
Navarro Márquez, Ernesto	-Don Francisco y la tolerancia	80 extra
	-El cincuentenario de don Francisco Giner de los Ríos	84
	-Mi recuerdo del señor Cossío en la Corporación de Antiguos Alumnos	88
Nelken, Margarita	-Francisco Giner de los Ríos, una vida grande	81
	-Don Francisco Giner de los Ríos	83
Novais, José Antonio	<i>Los bioquímicos españoles presididos por un Premio Nobel</i>	63
Ochoa, Severo	<i>La Residencia de Estudiantes: un recuerdo</i>	extra
Ontañón, Juana	-Comentarios sobre la Escuela "República Española"	42
	-Rimas, Leyendas y Narraciones de Gustavo Adolfo Bécquer	60
	-La educación estética en la Institución	80 extra
	-El señor Cossío en el Museo del Prado	88
	-En el centenario de don Rafael Altamira	93
	-Cincuentenario del Instituto-Escuela	106
Ontañón y Valiente, José	<i>Nota preliminar a Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos</i>	80 extra
O'Neill, Carlota	<i>El mar</i>	78
Palacios, Leopoldo	<i>Nota preliminar a Educación y enseñanza</i>	80 extra
Palencia, Isabel de	<i>Don Francisco Giner de los Ríos, consciente renovador</i>	82
Palencia Tubau, Ceferino	-Un emocionante recuerdo	35
	-El sentimiento de la naturaleza	44
	-Galdós y la Medicina	59
Palomares del Duero, Marqués de	<i>Cómo nació la Corporación de Antiguos Alumnos</i>	71
Perujo, Juana	<i>Don Francisco Giner de los Ríos</i>	86
Pérez Sama, Manuel	<i>Treinta años después</i>	69
Pijoán, José	-La obra lenta, pero segura	57
	-El abuelo	80 extra

Pillado, F.	<i>Cabos sueltos</i>	90
Posada, Adolfo	<i>Este libro del Maestro</i>	80 extra
Ponce de León, Luis	<i>Las razones del institucionismo</i>	103
Prados y Such, Emilio	- <i>Homenaje</i> -“ <i>Transparencias</i> ” y “ <i>Poema</i> ”	extra 50
Prados y Such, Miguel	- <i>El uso del cine en psicoterapia de grupo</i> - <i>Luis Simarro</i>	extra 62
Prat, José	- <i>Fernando de los Ríos y los sefarditas</i> - <i>Evocación de D. Francisco Giner</i> - <i>El Maestro del 98 (evocación de don Francisco Giner)</i>	78 85 103
Puche Álvarez, José	- <i>Discurso sobre D. Francisco Giner</i> - <i>En el 46 aniversario de la muerte de Giner</i> - <i>El laboratorio de fisiología de la Residencia</i> - <i>Severo Ochoa</i> - <i>Aniversario de la muerte de Giner</i> - <i>Homenaje a don Francisco Giner de los Ríos</i> - <i>Homenaje a don Rafael Altamira</i>	33 57 extra 72 80 extra 86 96
Rejano, Juan	- <i>Giner y Machado</i> - <i>Un gran educador</i> - <i>Moreno Villa</i> - <i>Emilio Prados</i> - <i>León Felipe</i> - <i>Don Francisco Giner</i> - <i>Homenaje al Maestro</i> - <i>Recuerdo de Moreno Villa</i>	35 41 46 48 72 82 84 90
Reyes, Alfonso	- <i>La Residencia de Estudiantes</i> - <i>Un recuerdo de año nuevo</i>	53 55
Río, Luciano del	<i>Giner de los Ríos, un español heterodoxo</i>	83
Ríos Urruti, Fernando de los	- <i>La personalidad</i> - <i>Don Quijote vuelve al camino</i> - <i>La crisis actual de la democracia</i> - <i>La vida de Giner</i> - <i>El arte y el paisaje en la ciudad moderna</i> - <i>Estudios jurídicos y políticos</i>	41 46 50 57 58 80 extra
Rubio, Ricardo	<i>Nota preliminar a Estudios sobre educación</i>	80 extra
Ruiz Funes, Mariano	<i>Anverso y reverso de la Universidad española</i>	53
Sáenz de la Calzada, Arturo	<i>Arquitectura en España</i>	51
Sánchez Albornoz, Claudio	<i>La España musulmana</i>	56
Sánchez Arbós, María	- <i>El respeto al niño</i> - <i>Acuse de recibo</i>	42 64
Sánchez Escamilla, Manuela	<i>Don Manuel Bartolomé Cossío, 1857-1935</i>	47
Santullano, Luis A.	- <i>Lo natural</i> - <i>Don Rafael Altamira, educador</i>	87 92
Sarrailh, Jean	- <i>Belleza de España, armonía o tragedia de sus paisajes</i> - <i>Don Manuel Bartolomé Cossío, figura y presencia</i>	71 91
Sela, Aniceto	<i>Nota preliminar a Pedagogía Universitaria</i>	80

Serís, Homero	<i>Eduardo Martínez Torner</i>	extra
Somolinos D'Ardois, Germán	-El Instituto-Escuela	37
	-Recuerdo para D. Luis	41
	-La Residencia de Estudiantes	51
	-Herencia de don Francisco	57
	-Si don Francisco hubiese vivido	80 extra
	-Los dioses menores	88
	-Aniversario	106
Somolinos Palencia, Juan	<i>La Academia Hispanomexicana y su remoto inspirador</i>	86
Supervía, Rafael	<i>Al pensar en Cossío</i>	90
Tapia, Daniel	-Mis Maestros	37
	-Ni política ni toros	50
	-Carta abierta	57
Torres Balbás, Leopoldo	<i>Algunos aspectos del mudejarismo urbano medieval</i>	53
Unamuno, Miguel de	-Recuerdo de don Francisco Giner	52
	-La lengua	76
Universidad de Oviedo	<i>Recuerdo de don Rafael Altamira</i>	98
Uña, Juan	<i>Nota preliminar a Arqueología artística del Rey Sabio</i>	extra
Valente, José Ángel	<i>La naranja y el cosmos (en el cincuentenario de don Francisco Giner)</i>	97
Valera, Fernando	<i>La Universidad española, cuna de libertades</i>	95
Vilar, Sergio	<i>Francisco Giner de los Ríos, ensayos y cartas</i>	93
Villa, Antonio de la	<i>Giner de los Ríos</i>	35
Viteri Lafronte, Homero	<i>El Maestro Giner de los Ríos</i>	47
Xirau, Joaquín	<i>El santo sacramento de la palabra</i>	87
Xirau, Ramón	<i>Apuntes florentinos</i>	79
Zavala, Silvio	<i>El americanismo de Altamira</i>	92
Zulueta, Luis de	<i>Cossío, artista de la educación</i>	87

Fuente: Elaboración propia a partir de la sección artículos aparecidos en este «Boletín», *Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid A.C. Grupo de México*, Número extraordinario, n. 106, pp. 5-11.

Los Colegios Mayores en España (1960): gestión y participación de los estudiantes a través de la prensa universitaria

Tatiane de Freitas Ermel
Department of Educational Studies
University Complutene of Madrid (Spain)
tdefreit@ucm.es

Colegios Mayores in Spain (1960): student management and participation through the university press

ABSTRACT: This study aims to analyze the role of the university press and student participation in two journals published in Colegios Mayores (university residences) in Spain in the 1960s. Our documentary research looks into «Revista Anaya» (1963-64), published at San Bartolomé, a Colegio Mayor in Salamanca, and «Revista Cisneros» (1967-1969), published at Ximenez Cisneros, a Colegio Mayor in Madrid. It highlights topics related to editorial management, as well as discussions on campus life and political positions. We have observed that both journals expressed the directive ideas of specific college groups, working as an official agency for the shaping of students' worldview. Also, our research critically reflects on the structure of said journals, especially as far as the need for establishing dialogue with society is concerned. Student organizations' failure to adhere to editorial projects may be interpreted as a critical stance before the model then in force.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Spanish Higher Education; University press; Residential Colleges; Student participation; Spain; XX Century.

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la prensa universitaria y la participación de los estudiantes en dos revistas de dos Colegios Mayores, en la década de 1960, en el contexto de la segunda fase del franquismo en España, marcada por el control estatal centralizado y la censura. La intención de este trabajo no es realizar una cartografía sobre este tipo de publicaciones periódicas, sino destacar su potencial investigativo para la Historia de la Educación, buscando saber de qué forma la participación de los estudiantes universitarios en estas revistas

fueran espacios de lucha y/o resistencia por la democracia en la universidad española, en el periodo analizado.

Al examinar la prensa universitaria de manera amplia, Hernández Díaz destaca sus orígenes en las universidades europeas y norteamericanas, en el último tercio del siglo XIX. Para el autor, esta tipología es muy diversa, abarcando, por ejemplo, publicaciones de departamentos universitarios, como expresión del concepto moderno de Universidad. También incorpora publicaciones que han servido como instrumento de crítica a las universidades y centros de educación superior, así como un espacio para la iniciación literaria, y como herramienta de denuncia política que, muchas veces, actuaron en la clandestinidad¹. También cubre las publicaciones periódicas de organizaciones de órdenes y congregaciones religiosas; así como seminarios de formación docente, entre otros².

Investigando el caso de España, González señala que las publicaciones universitarias existentes durante la segunda mitad del franquismo estaban, en gran medida, vinculadas al Sindicato Español Universitario (SEU). Otras fueron creadas con el apoyo de los rectorados, por asociaciones concretas, por jóvenes católicos, así como por órganos de expresión de los colegios. Según la misma autora «todas estas revistas de estudiantes universitarios se revelan como un material absolutamente valioso que nos servirá para conocer la opinión, inquietudes o revelaciones de la juventud universitaria del franquismo»³.

Nuestra investigación, de carácter documental e historiográfico, analiza la «Revista Anaya» (1963-64), del Colegio Mayor San Bartolomé, de Salamanca, y la documentación sobre la organización y publicación de la «Revista Cisneros» (1967-1969), del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros, Madrid⁴. A partir de este corpus documental, nos preguntamos: este tipo de prensa universitaria, ¿representaba un espacio de expresión/producción estudiantil o simplemente reproducía un discurso hegemónico? ¿Cómo se organizaban estas revistas? ¿Qué contenidos estaban presentes? El presente estudio se centra en temas

¹ Para un estudio sobre la prensa universitaria clandestina en Salamanca, véase: R.M. Malmierca, *Prensa Estudiantil clandestina en la Universidad de Salamanca. La publicación de ACCIÓN durante el tardofranquismo (1969-1976)*, in J.M. Hernández Díaz, *La prensa de los escolares y los estudiantes. Su contribución al patrimonio historico-educativo*, Salamanca, Ediciones Usal, 2015, pp. 477-490.

² J.M. Hernández Díaz, *La prensa de los escolares y estudiantes y otra prensa pedagógica*, in Id., *La prensa de los escolares y los estudiantes. Su contribución al patrimonio historico-educativo*, cit., pp. 17-18.

³ S. González Gómez, *La prensa universitaria salmantina durante la segunda mitad del franquismo*, in *ibid.*, p. 440.

⁴ También ubicamos en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), los siguientes periódicos vinculados a otros Colegios Mayores: «Amaniel» (1967), revista del Colegio Mayor José Miguel de Guitarte (Madrid); «FS: Órgano de Difusión Interna del Colegio Mayor Fernando del Santo» (1967/68), de Sevilla, e, la «Revista Almudena», del Colegio Mayor Santa Maria de la Almudena (1971), de Madrid.

relacionados con la gestión editorial y la participación de los estudiantes, y otros temas sobre la vida colegial y las posiciones políticas en los reportajes.

1. *Prensa universitaria en la década de 1960*

La trayectoria del Sindicato Español Universitario (SEU), comienza con su creación el 21 de noviembre de 1933, como dependiente de la Falange Española, y contaba con una estructura dedicada a la prensa y la propaganda en la posguerra civil, que era «la única organización legitimada para informar a los estudiantes»⁵. En enero de 1940, se convocó al IV Consejo Nacional, en el Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial, donde se abogó por el retorno de los Colegios Mayores y Menores como instrumentos de formación integral de la juventud española. Entre el mes de noviembre de 1942 y durante todo el año 1943, se organizaron las disposiciones legislativas para el restablecimiento de estos colegios en España⁶. Al analizar la disidencia estudiantil antifranquista y sus diferentes fases, González Calleja indica que hubo una movilización escolar que se restringió a las estructuras impuestas por el régimen, siendo el SEU el único representante de la acción sindical, entre los años 1944 y 1956⁷. En esta etapa, vale la pena señalar la publicación de la revista «Haz: revista nacional del SEU», que se organizó en diferentes intervalos (creado en 1935, tuvo seis épocas hasta el año 1955). Entre 1943-1945, bajo la dirección de Alberto Crespo, fortaleció su línea editorial, que fue «fiel a la doctrina de José Antonio Primo de Rivera, y dedicaba gran parte de los artículos a demoler los pilares del comunismo y del capitalismo y a formar una juventud que aspirara a construir un estado nacional y sindicalista». Entre otras publicaciones vinculadas a este sindicato, Díaz Hernández también cita la revista «Juventud» (publicada entre los años 1942-1959, con 5 épocas) y la revista «La hora: Semanario de los estudiantes españoles» (publicada entre los años 1945-1960, con 3 épocas), vinculada a la Jefatura Nacional del SEU⁸.

⁵ J.L. Rubio-Mayoral; G. Trigueros Gordillo, *Estudio y acción. Información, propaganda política e ideología política en la prensa universitaria hispana (1939-1968)*, in Hernández Díaz, *La prensa de los escolares y los estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico-educativo*, cit., p. 540.

⁶ L. Bescansa Aler, *Introducción histórica – Origen de los colegios mayores*, in C. Lascaris Comneno, *Colegios Mayores*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispanica, 1952, pp. XI-XXIX.

⁷ E. González Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*, Madrid, Alianza Editorial, 2009.

⁸ O. Díaz Hernández, *Las revistas culturales en España de la posguerra (1939-1951: una aproximación)*, «Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija», 10, 2007, p. 207. Disponible en: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/viewFile/1175/493> (last access: 20.08.2021). Para un estudio más profundizado sobre la prensa de esta época, véase: M.A. Ruiz Carnicer, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en*

En 1952, Constantino Lascaris apoya la creación de revistas como medio de expresión de los Colegios Mayores. Estas debían desarrollarse en diferentes etapas, según: «la madurez en el orden cultural [...] cuyo carácter vendrá dado por las preocupaciones intelectuales de los colegiales»⁹. La primera fase debería ser de un periódico mural, organizado por escolares con espíritu crítico, y compuesto de anécdotas, dibujos y caricaturas. La segunda fase debería ser organizada desde una asociación literaria, con temas culturales, sociales, políticos, etc., en formato de folletín o revista, con tirada reducida y bajo coste. Finalmente, el objetivo principal sería una revista con un marco cultural amplio, que contaría con la colaboración de un grupo de intelectuales ya formados. Además, hablaba sobre la organización, la participación de los estudiantes, las normas, las diferentes secciones y el intercambio con otros Colegios Mayores nacionales e internacionales:

En cuanto al plan y esquema de la revista, dentro del modelo corriente en este tipo de publicaciones, ha de ser original, guardando el buen gusto. Y, sobre todo, ha de acertar a tratar los problemas de la actualidad, de vigencia en el presente. Todo ensayo técnico, erudito, circunstancial, debe soslayarse. No ha de convertirse en un vertedero de refritos o de capítulos de tesis doctorales. Y, sobre todo, debe conceder gran importancia a la información sobre los colegios mayores, ya españoles, ya extranjeros, y recoger todas las iniciativas sensatas que en este campo se presenten¹⁰.

Entre los años 1957-1965, González Calleja señala que la presión universitaria logró una cierta democratización interna del sindicato oficial (SEU), lo que permitió introducir representantes elegidos por los propios estudiantes, pero dejó la designación de cargos superiores en manos de la Secretaría General del Movimiento¹¹. Según el mismo autor, una tercera fase, entre 1965-1968, estuvo marcada por el apogeo del activismo de los movimientos estudiantiles, caracterizados como una «auténtica subcultura política de disidencia». Entre las numerosas movilizaciones, la I Reunión Nacional Coordinadora de Estudiantes, celebrada en Barcelona los días 23 y 24 de marzo de 1965, contó con la presencia de representantes de diferentes universidades españolas, quienes exigieron un modelo de sindicato estudiantil autónomo, que estuviera desvinculado de la autoridad académica y política. En la práctica, este movimiento es la antesala del desmantelamiento y el fin del SEU. El 07 de abril de 1965, en el Boletín Oficial del Estado se hace pública la extinción del Sindicato estudiantil falangista

el franquismo, Madrid, s.e., 1996, pp. 163-166.

⁹ C. Lascaris Comneno, *Colegios Mayores*, Ediciones de Cultura Hispanica, Madrid, 1952, p. 60.

¹⁰ Lascaris, *Colegios Mayores*, cit., p. 62.

¹¹ Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*, cit., p. 287.

como una sola organización, dividiéndose a partir de entonces en Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE)¹².

Según Carrillo-Linares, la universidad española en la década de 1960 era un «hervidero político», que solo podía compararse con el mundo obrero, teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada uno de los movimientos. En esta línea de actuación, se llevó a cabo un amplio repertorio de actividades culturales a través de «aulas de cultura, verdaderos cuarteles generales del movimiento estudiantil; las revistas, tradicionales y murales; recitales poéticos, conciertos, etc.»¹³. La revista estudiantil «Gaceta Universitaria», dirigida en 1967 por Andrés Garrigó, aludía a la universidad como un «espacio formativo y de preparación para la democracia participativa»¹⁴.

Como comentamos anteriormente, la reestructuración del SEU a lo largo de la década de 1960 fue atravesada por la organización de diferentes asociaciones y agrupaciones estudiantiles. Por ejemplo, la organización de la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE) en 1962 y la I Reunión Nacional Coordinadora de Estudiantes en 1965. En dirección opuesta a estos movimientos, Fernando Herrero Tejedor envió una carta a los jefes provinciales señalando una lista de trece medidas represivas. Entre ellas, dos estaban directamente vinculados a los colegios mayores: «impedir que en los Colegios Mayores o en las aulas universitarias se den conferencias o seminarios o coloquios por los profesores conocidamente enemigos del régimen». Además, establecía un amplio plan interno de formación en los Colegios Mayores, bajo la coordinación de profesores catedráticos de confianza¹⁵.

La propuesta de crear la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) fue un marco importante en sucesivas reuniones en los Congresos Nacionales de Estudiantes (CNE). Organizadas en diferentes ciudades españolas entre los años 1966/67, las reuniones del CNE impulsan un salto cualitativo del movimiento estudiantil¹⁶. A partir de 1968 se vieron diferentes modelos organizativos, muchos de ellos resultantes de la expansión global del movimiento. El repertorio de protestas se desarrolló en forma de pequeñas asambleas para desviar la atención de la

¹² *Ibid.*, p. 285.

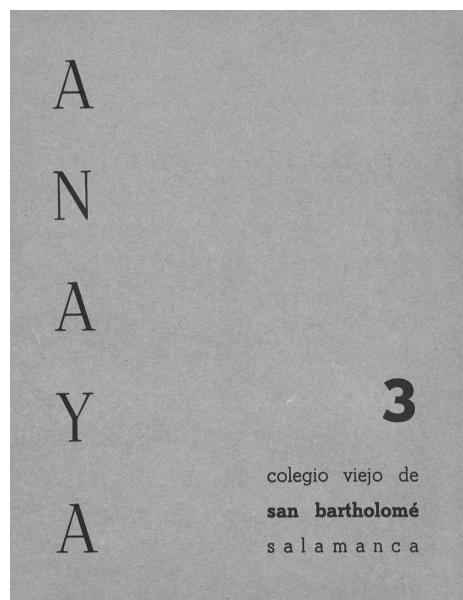
¹³ A. Carrillo-Linares, *Universidades y transiciones políticas: el caso español en los años 60-70*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 2, n. 2, 2015, pp. 49-75.

¹⁴ Carrillo-Linares, *Universidades y transiciones políticas: el caso español en los años 60-70*, cit., p. 61. Para un estudio profundizado sobre la «Gaceta Universitaria» entre los años 1962-1972, véase: J. Navarro, *Análisis de la revista 'Gaceta universitaria' (1962-1972) en una etapa predemocrática*, 1996, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información.

¹⁵ Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*, cit., p. 280.

¹⁶ En este contexto, también es importante destacar la participación del movimiento estudiantil católico, organizados a partir de 1961 a través de la Juventud Estudiante Católica (JEC), defendiendo una posición más radical y rompiendo con la jerarquía episcopal en 1967. Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*, cit., pp. 306-307.

Pic. 1. Portada de la «Revista Anaya», n. 3 (1963)



Fuente: Archivo del Colegio Mayor San Bartolomé.

policía, sentadas dentro de las instalaciones universitarias, movilizaciones fuera de las instalaciones universitarias, actos de solidaridad, y la proliferación de mecanismos de expresión, como los «murales y pintadas, y la difusión de hojas informativas y panfletos»¹⁷. Por otro lado, las medidas del gobierno también fueron intensas, con una fuerte opresión policial en los recintos universitarios, a través de los sistemas de vigilancia de los “grises” y de la Brigada Político-Social dentro de los campus universitarios.

En este escenario de desintegración del poder centralizado del Sindicato Español Universitario, de diferentes acciones del movimiento estudiantil, y de represión gubernamental de la década de 1960, este trabajo entiende a las revistas de los Colegios Mayores como un espacio formativo de la universidad española, que también podrían ser analizadas como un

ámbito de exposición de la cultura universitaria, de un período de transición caracterizado entre la salida de la casa de los padres y el inicio de la vida adulta/profesional, con todos sus dilemas y anhelos. Los casos analizados en este estudio nos remiten a dos contextos específicos, Salamanca y Madrid. Ambas instituciones eran consideradas tradicionales y modelo en España, y por ello representativas de este tipo de Prensa Universitaria.

2. «Revista Anaya». Colegio Mayor San Bartolomé (1963-1964)

La portada del número 3 (año I) de la «Revista Anaya» menciona el «Colegio Viejo de San Bartolomé Salamanca», refiriéndose al histórico Colegio de San Bartolomé, fundado en el año 1410, en la ciudad de Salamanca y considerado el primer Colegio Universitario de España. Según Nieves Rupérez, las constituciones y los estatutos del Colegio San Bartolomé sirvieron de modelo «para una buena parte de los colegios seculares y de manera particular para los llamados Colegios

¹⁷ *Ibid.*, p. 315.

Mayores de los que se constituye el prototipo de excelencia»¹⁸. Asimismo, la misma autora señala que, durante la edad moderna, solo cinco instituciones recibieron este mismo título, siendo: el Colegio de Cuenca, el Colegio de Oviedo y el Colegio de Fonseca (los tres también ubicados en Salamanca); el Colegio de Santa Cruz (Valladolid) y el Colegio de San Ildefonso (de Alcalá).

La editorial presenta a Francisco Javier Pedrosa como director de la revista y a la propia institución como editora. Además, Manuel Prieto Peromingo como redactor en jefe, Avelino Ferrero Méndez como secretario, José-Carlos Bustos y José-María Barahona como responsables de los dibujos y, finalmente, la impresión bajo la responsabilidad de «Artes Graficas Vitor»¹⁹. El editorial, titulado: «Recordaremos a nuestros compañeros del último curso» cuenta con un relato de despedida de la vida universitaria, mencionando el escenario de la ciudad de Salamanca como espacio de convivencia estudiantil:

Serán las imágenes de sus conventos, como el de San Esteban, de sus calles como la de la Rúa Mayor, rebotante de rostros jóvenes a esa hora del mediodía, cuando cierran sus puertas, para dar paso al estudio en la biblioteca o en la habitación del Colegio, residencia o pensión, o de la Calle Libreros, o de sus Palacios como el de Las Conchas o el de Monterrey, o en fin, será la estampa de la recoleta plazuela de la Universidad con la fachada plateresca al fondo, desde la que nos miran, con mirar de siglos, Don Fernando y Doña Isabel [...] Evocaremos una ciudad cuya alma sigue latiendo al ritmo de las ideas siempre vivas de unos hombres que le han dado una fama tal que ha hecho de ella el Centro de Estudio con más orgullo puede llamarse – Universidad –²⁰.

Este tercer número de la revista está organizado con dieciocho reportajes, que tienen contenidos variados, sin una estructura en forma de sumario, ni número de páginas, de acuerdo con los otros números analizados en este estudio. Destacamos el abordaje de temas como: el exilio y la ansiedad; la vida colegial, el encuentro entre antiguos y nuevos colegiales y la formación de la Tuna; entrevista; poesías, sonetos y ensayos; premios y reproducción de cuentos colegiales, entre otras.

La cuestión sobre la figura del exiliado y su grupo, de autoría de Ángel Ballestros, señala un tema político esencial de la dictadura franquista. Comenzando su escritura con un enfoque jurídico y político, pero también humano y social, discute centralmente el papel de la Guerra Fría y la financiación del partido Internacional. En esta perspectiva, presenta la problemática del exiliado como un «instrumento de funcionalización supranacional», ya que «sus opiniones válidas, pero legalmente invalidadas, pueden ser manejadas

¹⁸ M. Nieves Rupérez Almajano. *El Colegio Mayor de San Bartolomé o de Anaya*, Salamanca, Ediciones Universidad de 2003, p. 9.

¹⁹ También constan los nombres de los colaboradores que escribieron en este número: Julio Rodríguez, Avelino Ferrero *El fantasma*, J. Carlos Morán Torres, Carlos Díaz, S. González Escudero, J. Pedrosa, Ángel Ballestros, Juan R. Prieto Martínez, Avémen, Gregório Montero, Manuel Prieto Peromingo y R. Heeren C.

²⁰ Editorial, «Revista Anaya», n. 3, 1963, s/p.

como una palanca efectiva contra el régimen que les ha exiliado, y aunque no hay derecho a pensar que su sistemática es parcialista, tampoco hay por qué ocultar el trasfondo de intereses creados». El autor caracteriza a los exiliados y los grupos de presión internacionales por su postura desestabilizadora y anti-paz. También problematiza la influencia de estos grupos en los estados democráticos, en las dictaduras y en la escena global, con un tono claramente despectivo. Sin embargo, finaliza su incursión por esta temática señalando que los exiliados luchan por su causa «y el hombre que con nobleza es capaz de pagar el precio del exilio por fidelidad a una bandera, merece humanamente una digna, respetuosa consideración»²¹.

Desde una perspectiva de análisis de la comunicación social, el problema de la palabra se presenta en el artículo *Página Abierta: pequeña filosofía de la palabra*, donde Morán Torres discute la reducción del uso de la palabra a su manifestación instrumental o como vehículo social. En este sentido, critica a los medios que estarían al servicio de una propensión a la reacción ofensiva hacia los demás: «[...] así, frente a la verdad surge la mentira, frente a la jactancia la ironía, frente a la ofensa del más fuerte la murmuración del más débil». En defensa del valor cultural del lenguaje y de la ruptura o distancia generacional que este cambio implicaría, una opción sería el movimiento «retrógrado» al silencio, que representaría «la concesión de todos, abriendo camino a la nueva palabra: la mística»²².

Continuando con esta misma línea de discusión filosófica, el tema de la angustia se presenta a través de una dicotomía entre lo vulgar y lo erudito. Por un lado, lo vulgar estaría relacionado con los «hombres de la calle, o del inculto sofisticado», que consideran a la angustia como algo destructivo, fruto de la interpretación «de sucios y débiles vagabundos de la existencia (y no de la existencia), fruto de su tiempo, fruto también de mentes aviesas y corazones torcidos». Por otro lado, el verdadero y constructivo concepto de angustia vital, desarrollado en «grises gabinetes de trabajo» por Kierkegaard, Satre, Heidegger y Unamuno – desde diferentes perspectivas – de defensa de una «mirada a un ámbito ultramundano que ha de reconfortarle»²³.

Titulado *Salamanca, Universidad de Faro* y escrito por Julio Rodríguez, el artículo comienza con una crítica de la influencia de los intelectuales soviéticos sobre los grupos africanos «en los que unos pocos intelectuales pueden dirigir grandes masas de hombres primitivos y atrasados». Para contener este avance, el autor menciona la importancia del compromiso de las universidades católicas para la contención de este escenario. Luego, la escritura se traslada espacialmente al contexto hispanoamericano, abordando la recepción de estudiantes en la

²¹ A. Ballestros, *Exilados, Grupo X De Presión*, «Revista Anaya», n. 3, 1963, s/p.

²² Morán Torres, «*Página Abierta*»: *pequeña filosofía de la palabra*, «Revista Anaya», 1963, n. 3, s/p.

²³ C. Díaz Hernández, *La malentendida angustia vital*, «Revista Anaya», n. 3, 1963, s/p.

Universidad y en la ciudad de Salamanca. Comenta la necesidad de fortalecer los lazos intelectuales, un ambiente de convivencia y de formación de amistades auténticas entre los dos lados atlánticos²⁴.

Siguiendo con los matices políticos, Leonardo Jaka hace una crítica de Unamuno, más precisamente, sobre «su infructuosa búsqueda de Dios». En la misma línea argumental, se pregunta: «¿y qué es Unamuno sin la búsqueda de Dios?» Unamuno es «atacado por el cerebralismo de su época. Se destruye su fe». Jaka describe que Unamuno siempre ha estado en oposición:

Si declara que una cosa es A dirá que es B y viceversa. Estará, pues, contra la monarquía en tiempos de la monarquía, contra la dictadura cuando la dictadura, contra el comunismo cuando el comunismo amenaza y, finalmente, en parte, contra los nacionales bajo Franco²⁵.

Siguiendo este mismo tema, el informe *Barbas del 98*, también escrito por Leonardo Jaka, define a la generación del '98 como una «generación patológica en la cual ante su romanticismo reina la verdad y la sinceridad». Su narrativa hace una especie de recorrido de varios nombres, como: Valle Inclán, Unamuno, Darío De Regoyos, Ganivet, Ciro Bayo Y Seguro, cita Walter Starkie (irlándes), Baroja, Zalacain, Zalumbide, Tximista, Ugarte, Urbiztondo, Pedro Yarza, Shanti Andia, Galardi, Txapelaundi, destacando, por un lado, perfiles despectivos, como: «ambulesco, mithologio [...] espantapájaros, bohemio, agresivo, curioso, viajero, aventurero»²⁶. Por otro lado, el autor caracteriza a esta generación como un grupo intelectual, sentimental, genial, romántico y humanista, al que califica como una:

gran generación. Grande sí, pues todos ellos fueron gente de barba. Y como la barba es un signo de inconformismo, así fueron ellos. Y si lo que dice Oteiza es verdad «que los mueren de barba son muy difíciles de enterrar», yo creo que difícilmente echaremos de nuestra memoria esta generación barbada²⁷.

La nota *Disco verde al diálogo*, de Lorenzo San Román Martínez, señala la promesa de los líderes políticos de España en cuanto a la redacción y renovación de leyes relativas a los medios de comunicación. Destaca el papel del diálogo en la sociedad y, especialmente en el ámbito universitario, «bajo los cánones de la libertad y la verdad»²⁸. Siguiendo la trama de discusión sobre la libertad, Juan Carlos Morán Torres, en su escrito titulado «Sobre la libertad y el orden» hace una revisión de estos conceptos en la filosofía clásica y contemporánea, señalando aspectos de la moral y del ámbito jurídico. La libertad esencial del hombre se problematiza en torno a la noción de Estado, de lo jurídico y, también, de lo

²⁴ J. Rodríguez, *Salamanca. Universidad Faro*, «Revista Anaya», n. 4, 1964, s/p.

²⁵ L. Jaka, *Don Juan Unamuno Don Quijote*, «Revista Anaya», n. 4, 1964, s/p.

²⁶ Id., *Barbas del 98*, «Revista Anaya», n. 5, 1964, s/p.

²⁷ *Ibid.*, s/p.

²⁸ L. San Román Martínez, *Disco verde al diálogo*, «Revista Anaya», n. 5, 1964, s/p.

cultural. Según su perspectiva, la libertad política, de pensamiento y de prensa: «he aquí por qué se convierten en ridículas las voces apostólicas que redimen al hombre con largos panegíricos de libertades políticas que sólo alcanzan su vigencia en los regímenes democráticos al «modo usado»²⁹.

Las posiciones políticas presentes en la Revista Anaya, aunque no hace explícito un enlace al SEU en sus páginas, presentan una trama anclada al régimen oficial y al mantenimiento del orden actual. Por un lado, los temas políticos se pueden ver abiertamente en sus artículos de sobre la Guerra Fría, el exilio, los intelectuales y las universidades de la Unión Soviética, y la cuestión de Checoslovaquia. Por otro lado, estas posiciones también se diluyen en discusiones en torno al lenguaje, la comunicación y la filosofía, especialmente alineadas con dualismos, como: Mentira/Verdad, Libertad/Orden, libertad/censura, nosotros/ellos. Otro aspecto que podemos destacar es la crítica dirigida a la «generación del '98», especialmente a la figura de Miguel de Unamuno. Desde un aspecto filosófico, los autores recurren nuevamente a la dualidad para analizar a estos intelectuales, es decir, como bohemios, agresivos, y aventureros por un lado, y como intelectuales, sentimentales, románticos y genios, por el otro.

Las descripciones de la vida colegial también estaban, de alguna manera, alineadas con las cuestiones políticas, a través de las fiestas -fiesta de los Bartolomicos; de la Fiesta de Santo Tomás de Aquino, compartida entre los antiguos y los nuevos colegiales; la Tuna; los paseos por las calles de Salamanca y la presencia de bebidas alcohólicas, así como otros «productos igualmente inofensivos»; el banquete; el nombramiento de los colegiados de honor; y la apertura del Club Anaya. La entrevista realizada por Pedrosa Avelino al ex rector del Colegio, D. Fernando Reinoso, pregunta sobre las novedades que encontró en su visita al Colegio Mayor, ocasión en la que recibió la insignia de «Honor Colegial de Nuestro Mayor». Fernando Reinoso menciona tres novedades, una de las cuales es la «Revista Anaya»: «lo que más me ha llamado la atención es esta revista, esta tuna (se oyen los acordes de nuestros compañeros “tunos” al fondo); pero lo más bonito ha sido este Club Anaya que tan laboriosamente estáis sacando adelante»³⁰.

El editorial del cuarto número, fechado en febrero de 1964, cambia la dirección de la revista a Avelino Ferrero Méndez, que pone de relieve la necesidad de una efectiva colaboración colegial. En esta línea, hace un comentario despectivo a lo que considera una crítica común de muchos colegiales al ver los resultados, en este caso, la «Revista Anaya»: «Yo lo hubiera hecho mucho mejor [...] ¡Si me dejan a mí!». Su pedido es explícito con respecto a la colaboración de los estudiantes:

²⁹ J.C. Morán Torres, *Sobre la libertad y el orden*, «Revista Anaya», n. 5, 1964, s/p.

³⁰ P. Avellino, D. Fernando Reinoso. *Ex-rector del Colegio Mayor San Bartolomé*, «Revista Anaya», n. 3, 1963, s/p.

En este primer número del curso 63-64 la revista «Anaya», pide la colaboración de todos los colegiales, hay entre ellos hombres que pueden y deben hacerlo. En las páginas siguientes hay artículos, buenos y malos. Pero todos ellos tienen el valor de estar hechos con mejor voluntad³¹.

Como veremos en la siguiente sección sobre la «Revista Cisneros», la participación de los estudiantes fue quizás el mayor problema de este tipo de publicación. La ausencia de colegiales en la colaboración de las revistas de los colegios mayores puede interpretarse como un distanciamiento de este tipo de publicación, justificada por su línea política. En las descripciones sobre la vida colegial, la presencia de colegiales «comunistas y revolucionarios», así como el silencio y la indiferencia de los estudiantes universitarios aparecen de manera puntual, como veremos a continuación.

Al describir un episodio sobre un viaje de fin de curso a Bérgamo, Italia, Tomás Cabezón relata un tema común de la vida universitaria, la falta o la gestión del dinero por parte de los estudiantes. En un episodio sobre la elección de un lugar para cenar, el colega Gigino propone el restaurante del «Gran Roxi», pero su colega Camila hace una especie de llamada al «sentido común», proponiendo «un sitio donde sirven platos típicos de la región y según ella a un precio asequible para las becas estudiantiles. No hay ninguna objeción, y la cuenta del Gran Roxi se aleja en la penumbra como una pesadilla en retirada.» Esperando la cena en un lugar considerado más apropiado para la realidad de los estudiantes, otro colega, Silvio, comenta sobre sus viajes a Skoda, Praga y su simpatía por el comunismo. Sin embargo, Gigino – el mismo colega que propuso la cena en el «Gran Roxi» –, le hace algunas objeciones y comienza una breve discusión, que rápidamente se silencia. Después de más tragos para dar la bienvenida al Año Nuevo, Cabezón cita que el brindis fue hecho por Italia, por España y Checoslovaquia, siendo esta última una idea del colega Silvio. A continuación, el mismo comienza un discurso revolucionario y «volvimos a brindar por la revolución. Alguien preguntó que por qué Revolución. Pero nadie le hizo caso. Pusimos música de órgano y seguimos bebiendo, en religioso silencio»³².

En este relato de Cabezón, podemos observar que temas como el comunismo, la revolución y Checoslovaquia son recurrentes, pero no llegaban a generar una discusión importante, ni siquiera un tema capaz de separar a las amistades preexistentes. Tal vez, todavía podríamos inferir que es algo menor, si se lo compara con el festejo del Año Nuevo entre los colegas. Estas ideas son silenciadas rápidamente por el colega más conservador, que hace una objeción a este tipo de conversación.

A continuación, el artículo «La no-verdad en contra», de autoría de Manuel Prieto Peromingo, aborda temas como el silencio, la impasibilidad y la indiferencia que, según él, se estaban viviendo en la Universidad española.

³¹ Editorial, «Revista Anaya», n. 4, 1964, s/p.

³² T. Cabezón, *San Silvestre en Bergamo*, «Revista Anaya», 1964, n. 4, s/p.

Expone una serie de factores que no satisfacen las necesidades de la formación universitaria, es decir, la formación humana:

no llena el ansia de formación humana que tenemos los universitarios. [...] El universitario de hoy está decepcionado. Simplemente eso. Su decepción ha llegado al plano incierto de la desconfianza y nada le atrae directamente, ninguna persona o institución superior le hace capaz de ser sincero y en este punto, principio de su formación, duda de si es más provechosa la falsedad que la verdad³³.

Manteniendo su línea conservadora, señala que los estudiantes solo deseaban la comprensión y la libertad de pasar por los esfuerzos y sacrificios de esa juventud, sin ansiar, claramente, una revolución. La incredulidad, la decepción por las instituciones, y la desconfianza en las personas, eran características presentes en el ambiente universitario y estarían obstaculizando esta formación.

Otro aspecto interesante de la vida universitaria, y más concretamente de los Colegios Mayores, se planteó en el informe de Julio Rodríguez sobre la situación del estudiante hispanoamericano en Salamanca. Comienza por mencionar los problemas de acogida de estos estudiantes extranjeros en el entorno universitario español, señalando que su educación preuniversitaria es inferior, si se la compara con la de los estudiantes españoles. A esta formación inferior, según su caracterización, se sumaba la falta de un ambiente receptivo por parte de los españoles, y de esta manera los estudiantes hispanoamericanos terminaban viviendo en clubes de sus propios países o de vecinos hispanoamericanos. En este artículo, la dualidad entre «ellos/nosotros» se repite, por un lado, por una formación que era considerada superior, la de los españoles, y otra inferior, la de los hispanoamericanos. Por otro lado, con una crítica por la falta de acogida por parte de los colegas españoles. Para resolver esta situación, una posibilidad indicada sería que estos estudiantes asistieran a los Colegios Mayores, venerados como espacios de diálogo y convivencia, pero el reducido número de vacantes limitaba este tipo de recepción³⁴. En 1952, Constantino Lascaris, ya había señalado como problema la falta de instituciones de este tipo, y marcaba la necesidad de una selección criteriosa de estos colegiales, aun siendo españoles: «harían falta diez veces o más el número de Colegios Mayores existentes actualmente en España, lo cual, aunque constantemente se incrementa ese número, aún está lejos de lograrse»³⁵.

En este mismo artículo, se menciona la creación de la Asociación Cultural Hispanoamericana, que tuvo como objetivo brindar una mejor acogida a estos estudiantes extranjeros. Uno de los objetivos de esta asociación era que los

³³ M. Prieto Peromingo, *La no-verdad en contra*, «Revista Anaya», 1964, n. 4, s/p.

³⁴ J. Rodríguez, *Situación actual de los universitarios hispanoamericanos en Salamanca*, «Revista Anaya», n. 5, 1964, s/p.

³⁵ Lascaris, *Colegios Mayores*, cit., p. 20.

estudiantes hispanoamericanos fortalecieran los lazos académicos y de amistad en España, con un sentido de unión y amor hacia la «madre patria»³⁶.

También se presentaron otros aspectos de la vida escolar, desde una perspectiva más amplia y cultural. Además del Club Anaya, de la publicación de poesía y cuentos, crónicas sobre eventos y fiestas escolares, podemos señalar la existencia de exposiciones de teatro, a través de la *TEU del Colegio Mayor San Bartolomé*, con la presentación de la obra *La Camisa*, de Lauro Omo. Esta actividad, desarrollada en el Teatro Liceo, fue descrita en detalle por Luis González Nieto y contó con la presencia del público universitario en general. Podemos deducir que la *Revista Anaya* fue como un *locus* de expresión política, colegial y cultural que no se restringía solo a los residentes del Colegio Mayor San Bartolomé, sino que proyectaba matices de la vida universitaria del escenario salmantino, español e internacional, especialmente el hispanoamericano.

3. «*Revista Cisneros*» (1967-1970). *Colegio Mayor Ximénez de Cisneros*:

El Ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín, responsable de la organización de los Colegios Mayores en España, señala en la «*Revista Nacional de Educación*» (n. 101) la necesidad de una formación universitaria integral para la constitución de un buen ciudadano. Le correspondería a la Universidad la formación más allá del ámbito profesional, es decir, en aspectos políticos, religiosos y de sociabilidad, que sería administrada por sus organismos educativos, con los Colegios Mayores como los principales³⁷.

Como señalamos anteriormente, uno de los aspectos necesarios para lograr esta amplia formación universitaria consistía, entre otros, en la organización de un medio de expresión para los colegiales, con la producción de revistas con la colaboración de los estudiantes. Tras la creación del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros en noviembre de 1942³⁸, la «*Revista Cisneros*» comienza su primera fase, que duró de 1943 a 1946:

³⁶ Rodríguez, *Situación actual de los universitarios hispanoamericanos en Salamanca*, cit., s/p.; Según Lascaris, *Los Colegios mayores*, cit., los primeros colegios mayores constituidos en España para recibir estudiantes hispanoamericanos fueron: Colegio Mayor Casa de Santa María del Buen Aire, creado en 1943 en Sevilla; Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe, creado en 1947, en Madrid y, Colegio Mayor Hernán Cortez, creado en 1950, en Salamanca. En este contexto, ya se estaban estudiando diferentes intercambios con América Latina, especialmente con Argentina y Brasil, que serían inaugurados en las décadas siguientes. Primero, el Colegio Mayor Universitario Casa do Brasil, inaugurado en 1962, y el Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján, en 1971, ambos ubicados en Madrid.

³⁷ Lascaris, *Los Colegios mayores*, cit., p. 6.

³⁸ En la misma ocasión, la Universidad también creó el Colegio Mayor Femenino Santa Teresa De Jesús, en Madrid.

En enero de 1943 nació *Cisneros* como medio de expresar las inquietudes culturales de un grupo de jóvenes universitarios con la intención de ser la publicación de todos los colegios mayores. De hecho, a partir del segundo número comenzó una sección llamada *Universidades y Colegios Mayores* que informaba sobre las actividades y noticias de otros colegios. La estructura del sumario variaba con los números, aunque mantenía el editorial, una sección de ensayos o estudios, la dedicada a los colegios mayores, otra titulada *de las Españas* sobre los países americanos y, por último, la crítica de libros³⁹.

Acerca de la primera fase de la «Revista Cisneros», Lascaris destaca en su libro sobre los colegios mayores que este «es modelo la actuación del Cisneros (Madrid), cuya revista, del mismo nombre, ha sido durante varios años una de las mejores españolas»⁴⁰. Dos décadas más tarde, una segunda fase fue lanzada por el director Manuel Durán Sacristán (quien estuvo en el cargo entre los años 1956 y 1978), en el curso académico de 1967-68. La nueva edición de la revista se dio a conocer a los estudiantes, solicitando que participaran:

Aviso: Se va a intentar volver a editar la revista del colegio. Con este motivo, se solicita la colaboración de todos los colegiales. Todos aquellos que se consideren capacitados y estén interesados en formar parte del consejo de redacción, den su nombre al Sr. Presmanes (Curso 67-68)⁴¹.

Una convocatoria fue emitida por el entonces secretario de la institución, José Angel Presmanes, para la presentación de candidaturas para los puestos en el consejo de redacción de la revista. La elección de las siete vacantes sería realizada a través del voto de todos los estudiantes y residentes, solicitando «la máxima ayuda y colaboración, tanto para la redacción de artículos como, ahora, para la estructuración del consejo de redacción»⁴². A finales de abril de 1968, fue redactado un documento sobre la revista, donde se lamenta la falta de candidatos – para las siete vacantes, solo tres colaboradores se postularon. Para completar el consejo, los cuatro restantes se ocuparon a partir de contactos personales y el consejo formado presentó las normas de la revista:

1º – La participación está abierta a todos los miembros de este C.M. 2º – Hay libertad absoluta para los temas. Con el fin de estructurar – el primer número, hay programados una serie de apartados, pero puede escribir sobre cualquier otro tema. Los antedichos apartados son: Economía, Universidad, Físicas, Campo, Sociología, Teatro, Religión, Arte, Poesías,

³⁹ Díaz Hernández, *Las revistas culturales en España de la posguerra (1939-1951): una aproximación*, cit., p. 207.

⁴⁰ Lascaris, *Los Colegios mayores*, cit., p. 61. Díaz Hernández, *Las revistas culturales en España de la posguerra (1939-1951): una aproximación*, cit., menciona también el periódico *Alfaréz*, de este mismo Colegio Mayor y con circulación entre los años 1947 y 1949. El periódico estuvo bajo la dirección de Rodrigo Fernández Carvajal.

⁴¹ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Aviso, Curso 1967-68*.

⁴² Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. s./f. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM). *Convocatoria*.

Entrevistas, Derecho, Regionalismo, Biología, Humor, Colegios Mayores. El único requisito es que los temas sean interesantes y comprensibles para todos. 3º – Se mantendrá estrecho contacto con los colaboradores. No se hará ninguna modificación de los originales sin previa consulta a los autores. 4º – Se pueden utilizar seudónimos. 5º – Os rogamos que nos consultéis cualquier duda antes de inhibiros. 6º – Dado que tenemos poco tiempo, y, además, que es mala época, hay necesidad de sacar la revista cuanto antes. Los originales tienen que ser entregados el 6 de mayo. 7º – Es necesario que cualquier sugerencia o crítica nos la comuniquéis, bien personalmente, bien en el tablón de anuncios. Nosotros contestaremos de la misma forma⁴³.

En esa misma ocasión, el consejo de redacción estuvo formado por Enrique Curiel, Miguel Jerez, Moisés Coriat, Enrique Egea, Andrés Carhó, Román Ayza y Antonio Sala. Luego, se presentaron dos procedimientos legales: primero, el registro de la propiedad industrial de la marca «Cisneros» - autorizada con el nº 531720, de 13 de mayo de 1968⁴⁴. Seguidamente, la inscripción en el Ministerio de Información y Turismo, presentada por el Director Manuel Durán Sacristán, de fecha 04 de septiembre de 1968⁴⁵.

En cumplimiento del decreto 749 de 31 de marzo de 1966, que regulaba el registro de empresas periodísticas, el 29 de octubre de 1968 la revista estaba oficialmente registrada y presentaba informaciones sobre: periodicidad (mensual) y el objetivo, que consistía en: «complementar la formación de los colegiales, en orden a la cultura y temas de carácter general»⁴⁶. El director contratado para la revista, Román Ayza Suárez-Castiello, era profesor de francés en el colegio y periodista – inscripto en el registro oficial de periodistas –, con nacionalidad española, como exigido por la ley para el desempeño de esta actividad⁴⁷. El 4 de octubre de 1968 se presentan datos más detallados sobre la Revista: periodicidad: bimensual; formato: 21,5 x 31,5 cm; número de páginas: 8; precio: 50 pesetas y tirada de 500 ejemplares. También, el objeto, propósito y principios que inspiran la publicación:

Contribuir a la formación complementaria de los colegiales – del Colegio Mayor Universitario «Ximénez de Cisneros» con la finalidad de que alcancen el más alto grado de cultura española y universal e inspirándose siempre en los principios de respecto a la verdad y a la moral, y en cualquier caso, en el acatamiento a la Ley y Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. Comprende los temas universitarios, vida del colegio, actividades culturales, deportivas, teatrales, cine y música⁴⁸.

⁴³ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. 29 de abril de 1.968. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Revista*.

⁴⁴ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), Registro de propiedad Industrial n. 794673, 13 de mayo de 1968, *Informes*.

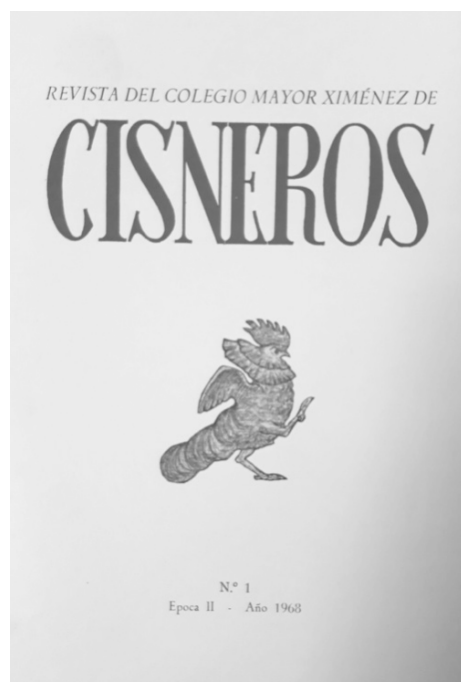
⁴⁵ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Ministerio de Información y Turismo*, 04 de septiembre de 1968.

⁴⁶ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Sección de periodistas*, Madrid, 3 de marzo de 1970.

⁴⁷ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Certificado*, José Angel Presmanes, 15 de julio de 1968,

⁴⁸ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de

Pic. 2. Portada de la «Revista del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros» (1968)



Fuente: Archivo del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros.

El primer número de la segunda fase de la «Revista Cisneros» fue lanzado en 1968, con once artículos. La presentación, redactada por el director del Colegio Mayor, Manuel Durán Sacristán, refuerza la propuesta de participación colegial, como vehículo para la manifestación de inquietudes, problemas de vida, aspiraciones y el pensamiento sobre diversos temas. También, indica el encuentro entre la tradición y la renovación: «esta revista tiene que ser actual, que no contradice en modo alguno el mantenimiento de una tradición que ha caracterizado el espíritu del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros»⁴⁹.

Sobre la historia de España, el artículo *Comprender la historia de España* discute la importancia del conocimiento del pasado para la proyección del futuro de las naciones, y el legado de España para la Historia universal, desde el siglo XVI. Allí, Ramon Ayza, critica la interpretación histórica a partir de la generación del '98: «todos los españoles en masa, desde el 98 y hasta la fecha,

empezaron a leer partidísticamente y muy superficialmente la Historia de España». Entre otros reclamos, señala la necesidad de alejarse de las ideas «salvadoras» y de las ideas «anti-españolas», para lograr lo que califica de «auto seguridad», para que se conozca y comprenda la historia española⁵⁰.

El artículo *Checoslovaquia: análisis de una invasión*, de Antonio Massieu, se refiere a los cambios económicos emprendidos en algunos países socialistas europeos, especialmente en el área de comercio exterior. Utiliza como ejemplos a Rumania, Hungría y Checoslovaquia, destacando en esta última la reforma económica con reformas sociopolíticas tras el fin del gobierno checo de Antonio Novontny. Además de estas reformas, llamadas «liberadoras», también señala temas como la libertad de prensa, de crítica y de creación de comités obreros como un intento de superar la era estalinista. El ejemplo de Checoslovaquia

Madrid (AGUCM), *Ministerio de Información y Turismo*.

⁴⁹ Editorial, «Revista Cisneros», n. 1, 1968, p. 6.

⁵⁰ R. Ayza, *Comprender la historia de España*, «Revista Cisneros», n. 1, 1968, p. 25.

serviría para ilustrar el escenario que se proyectaría en los años siguientes, es decir, la «escisión del bloque socialista; escisión, a mi modo de ver, inevitable, porque lo son las formas que el sistema exige»⁵¹.

Sobre la vida en los Colegios mayores y su apertura hacia la sociedad, una nota expone la tensión universitaria y la crisis política en España, explicando el hecho de que una gran parte de los estudiantes universitarios implicados en esta preocupación no residían en los Colegios Mayores, por lo que se los caracteriza como estudiantes «de la calle». Además de que el acceso está condicionado por restricciones económicas, Rafael Castillo señala que el tema va mucho más allá, y que la reproducción de una «sociedad en miniatura», autosuficiente y una supuesta diversidad que configura un cierto «estándar de colegio», estándar cultural, estándar político y estándar de actuación:

Se sabe que el que se ajuste a ese status vivirá sin complicaciones y llegará a alcanzar cierto éxito y popularidad. Podrá decir que es comunista o beatnik, pero siempre dentro de unas maneras que pueden incluir desde la elección de una corbata más elegante, o la gabardina más de moda, hasta las exquisiteces de arte o amor⁵².

En esta posición, cree en la vigencia de los Colegios Mayores, siempre y cuando se ajusten a las necesidades de una universidad más abierta al mundo, estableciendo contactos con el mundo extracurricular, con trabajadores, profesionales y políticos, para que esta institución no se convierta simplemente en un «hotel de señoritos». Por último, advierte que «Si la Universidad y los Colegios Mayores se cierran sobre si mismos, es posible que les ocurra lo que a Narciso, que mueran en su propia contemplación»⁵³.

Analizando la cuestión política y sus implicaciones en la vida colegial, de manera similar a la «Revista Anaya», el comunismo, la cuestión de Checoslovaquia y la generación del 98 en España son temas recurrentes en la «Revista Cisneros». También podemos comprobar la presencia de dualismo entre nosotros y ellos, de manera más explícita en el artículo de Rafael Castillos. A pesar de menospreciar, aparentemente, a los estudiantes que no pertenecían a los Colegios Mayores como «de la calle», el autor hace una importante reflexión interna sobre este modelo de institución y sobre la necesidad de una apertura hacia el exterior, dejando de ser una «sociedad en miniatura» y centrada en sí misma.

El 6 de diciembre de 1968, la imprenta Aguirre, en Madrid, emitió un recibo para la entrega al Colegio Mayor de 500 ejemplares de la «Revista Cisneros». En el mismo mes, una lista con los nombres y el número de copias entregadas, sumando un total de 234 revistas y 28 nombres de estudiantes del curso 1967-

⁵¹ A. Massieu, *Checoslovaquia: análisis de una invasión*, «Revista Cisneros», n. 1, 1968, p. 35.

⁵² R. Castillo, *El Colegio Mayor y la apertura a la Sociedad*, «Revista Cisneros», n. 1, 1968, p. 48.

⁵³ *Ibid.*, p. 49.

68. En enero de 1969, se difundió una iniciativa en torno a la edición del segundo número que, según la información encontrada hasta el momento, creemos que no se materializó. El compromiso del entonces director en la búsqueda de colaboraciones para la revista fue intenso, totalizando el envío de cartas a 39 personas⁵⁴. El siguiente es un extracto de la carta enviada a Germán Valcárcel el 26 de enero de 1969:

Hemos puesto nuevamente en circulación la Revista Cisneros, que durante muchos años y por causas ajenas a nuestra voluntad, estuvo suprimida. Con motivo de estar celebrando el XXV Aniversario de la fundación del Cisneros, desearía que el 2º número de esta revista estuviese elaborado por firmas de Antiguos colegiales que tuvieron importancia decisiva en el estilo y buena forma de este Colegio Mayor. Te ruego por ello que me envíes con la mayor urgencia posible, algún trabajo de colaboración sobre el tema que más – te convenga, para ser publicado en esta Revista [...] estoy a la espera de tu contestación para confeccionar lo más rápidamente posible este número especial⁵⁵.

A partir del análisis de la documentación y otros contactos realizados con el actual presidente de la Asociación de exalumnos, entendemos que las solicitudes realizadas por el director no tuvieron éxito. En respuesta a Ramón Sebo, subsecretario de política exterior, agradece y lamenta no poder colaborar en esta tarea: «Le quedo infinitamente reconocido por su atención de solicitarme un artículo para la «Revista Cisneros». Lamento que mi agobiante tarea de estos días no me permita dedicar un rato de preparar el trabajo que me gustaría enviarles»⁵⁶.

La baja adhesión de los estudiantes a la revista se puede ver en la documentación analizada, desde la propuesta de poner en circulación, en el año académico de 1967/68. Después de la publicación del número 1 (1968), la insistencia en solicitar la colaboración de estudiantes y exalumnos para el segundo número parece haber sido infructuosa. El caso de la «Revista Cisneros» indica el mismo problema que la «Revista Anaya» había enfrentado unos años antes, es decir, la falta de interés de los estudiantes en participar en un medio de comunicación oficial de los Colegios Mayores. La «Revista Cisneros», que se registró oficialmente en el Departamento de Prensa, indica que los materiales publicados se ajustarían a la Ley y Principios del Movimiento Nacional del Reino de España. Sin embargo, también describe en su reglamento interno que había absoluta libertad para proponer temas, que no se realizarían cambios sin la autorización previa del autor y que era posible el uso de un seudónimo. Aun así, hasta ahora entendemos que estos criterios no tuvieron éxito para la continuidad del proyecto en esta segunda fase.

⁵⁴ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), *Sres. Enviado carta pidiendo colaboración en el 2º número de la revista*.

⁵⁵ Colegio Mayor Ximénez de Cisneros. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), M. Durán, *correspondencia*, Madrid, 26 de enero de 1969.

⁵⁶ *Ibid.*

Consideraciones finales

Los colegios Mayores San Bartolomé y Ximénez de Cisneros, ambos reorganizados para una educación universitaria orientada por la Falange española, a partir de 1942, apostaron por (re) poner en funcionamiento sus propios medios de comunicación en la década de 1960, en formato de revista. El período analizado se caracterizó por una serie de movimientos estudiantiles en las universidades españolas y por la desestructuración del Sindicato Español Universitario (SEU), que estaban relacionados con la organización de asociaciones, reuniones y grupos universitarios en oposición a la falta de libertad, la censura y la opresión del gobierno. Los medios de difusión periódicos oficiales, promovidos y/o vinculados por el SEU, fueron un importante mecanismo de manifestación de las ideas nacionalistas/falangistas en las décadas anteriores, pero perdieron fuerza en la década de 1960. Consideramos que los proyectos editoriales de ambas revistas expresaban ideas de directivas y grupos específicos de estudiantes, a partir de la reproducción de un discurso hegemónico y como órgano de formación universitaria, pero sin un vínculo explícito con el SEU. Las dos revistas fueron organizadas desde la dirección oficial de los colegios, y la «Revista Cisneros» también fue inscrita en el servicio de prensa oficial, respaldada por un profesor y periodista.

El análisis del contenido de estas dos revistas nos lleva de nuevo a dos cuestiones principales: la gestión editorial y la participación estudiantil. Las propuestas presentadas para componer el equipo editorial pudieron verse más claramente en el caso de la «Revista Cisneros», con la apertura y convocatoria a votación entre todos los colegiales. También, el reglamento que garantizaba la libertad de temas, el derecho autorial y el uso de seudónimos, pero que no sirvieron de estímulo para la adhesión de los jóvenes universitarios. La falta de compromiso y participación del colegiado de estudiantes de ambos Colegios Mayores puede interpretarse como una postura crítica al modelo imperante.

Los contenidos son variados, mereciendo destacar en este análisis las posiciones políticas que estaban claras y/o diluidas en cuestiones de filosofía, lenguaje y comunicación, por ejemplo. En este sentido, tenemos artículos con posiciones contrarias al comunismo, a la Unión Soviética y a cualquier tipo de revolución. Ambas revistas, también hacen una crítica hacia la *generación del '98*, y expresan una postura despectiva, pero con signos de cierto reconocimiento e, incluso, admiración por este grupo de intelectuales. Además, se repiten los dualismos recurrentes en los regímenes autoritarios: “la verdad y la mentira”, “libertad y orden”, “ellos y nosotros”, este último marcado por una crítica interna en dos situaciones concretas: el cierre de los Colegios Mayores hacia el exterior, distinguiendo a los colegiales y a otros estudiantes universitarios que vivían en otro tipo de residencias, y la convivencia entre estudiantes españoles y hispanoamericanos.

Siguiendo el tema de los estudiantes hispanoamericanos, cabe destacar que los Colegios Mayores eran considerados el modelo ideal de convivencia estudiantil universitaria, tanto para españoles como para extranjeros. Sin embargo, la falta de vacantes en estas instituciones, el proceso de selección y las condiciones económicas constituyeron algunas de las limitaciones para pertenecer a este grupo. Por lo tanto, también hay una desaprobación de este modelo, porque estos criterios conformaron una élite universitaria homogénea, que vivió protegida y privilegiada, incluso cuando se presentaban como simpatizantes del comunismo y a favor de la revolución. Con esto, a pesar de una definición mayoritariamente conservadora y alineada con el régimen franquista, es posible percibir algunas señales de disidencia en estos espacios educativos.

Por último, cabe señalar también que la ubicación de este tipo de material consistió en una tarea de investigación muy limitada, tanto en archivos históricos como en archivos institucionales y personales. Los ciclos de existencia de este tipo de documentación parecen haber sido efímeros, indicando que, aunque eran periódicos oficiales de los Colegios Mayores, efectivamente exigían la participación de los estudiantes para su funcionamiento, lo que en muchos casos no sucedía. Este primer acercamiento con las Revistas de los Colegios Mayores en España tiene como objetivo impulsar la localización de otras revistas, así como las perspectivas de análisis en otros contextos espaciales y temporales. La prensa que se produjo en estas instituciones, así como en otros tipos de residencias estudiantiles, permite nuevas lecturas de estos espacios adyacentes de la educación universitaria.

La place de l'histoire dans la «Revue de l'Instruction publique» (1842-1847). Une nouvelle discipline pour un nouveau professorat?

Jean-Charles Geslot
Centre of Cultural History of
Contemporary Societies
University of Versailles Saint-
Quentin-en-Yvelines (France)
jean-charles.geslot@uvsq.fr

The place of History in the «Revue de l'Instruction publique» (1842-1847). A New Discipline for a New Professorship?

ABSTRACT: Founded in 1842 by Louis Hachette, the «Revue de l'Instruction publique» quickly established itself as a major actor in the process of professionalization of the *Université* community. Written by teachers linked to the Hachette company, it was aimed directly at teachers, providing them with the practical and institutional information typical of professional journals. Above all, it contributed to the social and political affirmation of the teaching profession, for which it acted as an organ of defense against its adversaries. As shown by the example of the historical discipline, it also plays the role of a scholarly journal, offering scientific articles and book reviews likely to reinforce the disciplinary level of teachers. Concerned with improving the level and credibility of academics, the journal thus contributed to their professionalization.

EET/TEE KEYWORDS: Magazine; Teachers; Public Instruction; France; XIX Century.

Introduction

Le XIX^e siècle, «siècle de l'histoire», voit cette discipline se constituer progressivement en science moderne. Ce processus s'accompagne d'un mouvement de professionnalisation touchant divers corps dont l'activité principale est liée à l'histoire (qu'il s'agisse des professeurs spécialisés de l'enseignement secondaire et supérieur, des chercheurs, ou encore des archivistes), et passe notamment par la mise en place d'institutions, publiques ou non, qui

fournissent un cadre à leur activité: établissements scolaires et universitaires, sociétés et organismes de recherche, etc. L'ensemble de ces processus ont été largement étudiés et sont aujourd'hui bien connus¹. Tous les aspects qu'ils recouvrent n'ont cependant pas été systématiquement explorés, et la question du rôle des revues, notamment, n'a fait l'objet d'investigations que sur une période tardive, à partir essentiellement des années 1860, que l'on considère comme le moment où émergent les premières revues véritablement scientifiques en histoire. Avant ce moment fondateur, pourtant, d'autres types de revues ont pu jouer un rôle dans le processus de professionnalisation. Deux genres de périodiques préexistent en effet à ce modèle, qui proposent des contenus et des discours dans le domaine de l'histoire: les revues d'érudition et les revues générales.

C'est au sein de ce second ensemble que se situe la «Revue de l'Instruction publique en France et dans les pays étrangers», fondée en 1842². Édité par la maison Hachette, ce périodique s'adresse au public universitaire, dans le sens qu'on donnait à ce terme au XIX^e siècle, soit essentiellement aux professeurs de l'enseignement public, secondaire et supérieur, toutes disciplines confondues. Si elle est donc spécialisée du point de vue de son lectorat, elle est généraliste dans les thématiques abordées, puisqu'elle explore des questions touchant autant à la littérature qu'à la philologie, à la philosophie qu'aux sciences, à la pédagogie qu'à l'histoire. Dans cette dernière discipline, elle peut donc trouver un certain écho auprès d'un corps enseignant spécialisé alors en voie de constitution.

Pour interroger et comprendre le rôle qu'a pu jouer la «Revue de l'Instruction publique» dans le processus de professionnalisation des professeurs en général, et des historiens et enseignants en histoire en particulier, nous concentrerons notre analyse sur les six premières années de la revue, d'avril 1842 à décembre 1847. Au-delà de cette date, on entre dans une nouvelle ère avec l'instauration de la II^e République et une modification de la périodicité de la revue. Ces six premières années ne représentent certes qu'un peu plus d'un cinquième de la durée d'existence du périodique (qui disparaîtra en 1870), mais rassemblent plus de 350 articles et de 450 comptes rendus critiques, soit une masse suffisamment représentative, dont l'analyse³ est susceptible de fournir des éléments significatifs sur cette première phase de son existence, celle correspondant au contexte de la fin de la monarchie de Juillet, marquée par d'importants débats dans le domaine de l'Instruction publique; si le pouvoir lui est plus favorable depuis

¹ Synthèses récentes sur ce point dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, *Les Courants historiques en France*, Paris, Gallimard, 2007; P. den Boer, *Geschiedenis als beroep. De professionalisering van de geschiedbeoefening in Frankrijk (1818-1914)*, Nijmegen, SUN, 1987; trad. fr. J. Louvrier, *Une histoire des historiens français*, Paris, Vendémiaire, 2015.

² P. Caspard, *La Presse d'éducation et d'enseignement. XVIII^e siècle-1940. Répertoire analytique*, Paris, INRP-CNRS, 1981, Vol. 3, pp. 425-426.

³ L'ensemble des éléments (rubriques, articles, comptes rendus, etc.) de la revue ont été saisis dans une base de données sous Excel représentant plus de 1300 lignes.

1830, l'Université doit en effet, face à des détracteurs, poursuivre «la bataille de la légitimité»⁴ qu'elle mène pour sa propre sauvegarde depuis la Restauration.

Nous reviendrons d'abord sur les conditions de création de la revue, comme organe d'expression de la maison Hachette et des réseaux enseignants qui lui sont liés; nous verrons ensuite dans quelle mesure cette revue peut être considérée comme une revue professionnelle, notamment par son engagement résolu dans le combat pour la défense de l'Université. Nous étudierons enfin les formes que prend le discours historique de la revue, pour évaluer, à travers l'exemple de cette discipline aux enjeux particuliers, le rôle plus ou moins grand qu'elle aura pu jouer dans le processus de professionnalisation.

1. *Une création de la maison Hachette*

C'est le 15 avril 1842 que paraît le premier numéro de la «Revue de l'Instruction publique en France et dans les pays étrangers». Elle constitue le dernier avatar en date des périodiques lancés par la maison Hachette, qui depuis sa création en 1826 a participé à l'édition de plusieurs organes de presse à destination du monde enseignant, avec «Le Lycée» (1827-1832), le *Manuel général de l'instruction primaire* (1832) ou encore le *Manuel des salles d'asile* (1833). La monarchie de Juillet représente une période d'essor et de forte concurrence sur le marché des périodiques éducatifs, alors que la loi Guizot de 1833 et les projets de ses successeurs alimentent tant la croissance numérique du corps enseignant que les débats sur l'organisation du système éducatif et les méthodes pédagogiques⁵. Présentée par Jean-Yves Mollier comme un «changement de stratégie» de la société Hachette, ou plutôt comme «l'adaptation à une conjoncture moins favorable»⁶, la création de la revue est annoncée par l'éditeur le 1^{er} mars 1842⁷. La demande d'autorisation, obligatoire en vertu de la législation sur la presse, ne met guère de temps à arriver, puisque le premier numéro, on l'a dit, date du mois suivant.

Si elle connaît une certaine longévité qui pourrait la faire envier de bien d'autres périodiques du même genre à la durée de vie beaucoup plus courte, la revue n'en semble pas moins avoir du mal à trouver son équilibre, ainsi qu'en témoignent les changements de périodicité et de prix qui marquent ses

⁴ P. Savoie, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS, 2013, p. 53.

⁵ J.-C. Geslot, *Communication officielle et marché éditorial. Les publications du ministère de l'Instruction publique des années 1830 aux années 1880*, «Histoire de l'éducation», n. 127, 2010, pp. 33-55.

⁶ J.-Y. Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999, p. 244.

⁷ Archives nationales: F/18/410.

premières années, résumés dans le tableau ci-dessous. Ils témoignent des facultés d'adaptation de Louis Hachette qui, sûrement échaudé par sa précédente expérience du *Lycée*, tient à tout prix à conserver sa nouvelle revue.

Les évolutions de la «Revue de l'Instruction publique» (1842-1848)

À partir du...	Périodicité	Prix
15 avr. 1842	Mensuelle	10F/an
15 déc. 1843	“	12F/an
15 janv. 1844	Hebdomadaire	“
15 nov. 1844	Mensuelle	“
15 sept. 1845	“	6F/an
15 déc. 1845	“	7,50F/an pour la province
24 mars 1848	Hebdomadaire	12F/an

Il faut dire qu'elle constitue un outil précieux au service de sa publicité. Au moins une page d'annonces conclut chaque numéro, mettant en avant les publications de la maison d'édition. Celles-ci font également l'objet d'une publicité à peine déguisée grâce à la rubrique du «Bulletin bibliographique», dans laquelle on retrouve, d'une part, des *Analyses et comptes rendus* plus ou moins détaillés, et d'autre part, de simples listes de *Publications nouvelles*, sans commentaires. Les comptes rendus servent à faire la promotion des publications Hachette. Sur les 439 ouvrages qui font l'objet d'un article ou d'un compte rendu critiques entre 1842 et 1847, 182 sont édités par Hachette, soit 41,5%, avec une variation entre le tiers et plus de la moitié des publications selon les années, ainsi que l'indique le tableau suivant.

La place des ouvrages Hachette dans la rubrique *Analyse et comptes rendus* de la «Revue de l'Instruction publique» (1842-1847)

	1842	1843	1844	1845	1846	1847	1842-1847
Ouvrages recensés	57	101	109	55	61	56	439
Dont édités par Hachette	20	45	45	22	33	17	182
Part des éditions Hachette	35,1%	44,6%	41,3%	40,0%	54,1%	30,4%	41,5%

Le cas de Louis Quicherat est particulièrement emblématique. Cet ami de Louis Hachette depuis qu'ils ont été condisciples au lycée puis à l'École normale est particulièrement favorisé: cinq de ses ouvrages font l'objet d'une ou plusieurs contributions durant ces six années. Par exemple, son *Dictionnaire latin-français* rédigé avec Amédée Daveluy, l'un des grands succès de la maison Hachette (plus de 50 éditions jusqu'à la Grande Guerre), bénéficie d'une

véritable campagne de communication sur le long terme, avec un compte rendu critique le 23 août 1844, la publication d'une lettre de lecteur adressant ses félicitations aux auteurs et à l'éditeur pour la qualité de l'ouvrage (11 octobre), puis à nouveau un article le 15 février 1845, et encore une «réponse» à un article du *Correspondant* sur le livre le 15 février 1846. Commentant par ailleurs dans la revue le «Traité de versification latine», Bernard Jullien n'hésite pas à écrire: «Nous aimons les ouvrages de M. Quicherat, quels qu'ils soient»⁸.

Cet aspect promotionnel typique des périodiques d'éditeurs est renforcé par la participation active des auteurs Hachette à la rédaction de la revue. Il est certes difficile de se faire une idée précise du groupe de ceux qui y contribuent, dans la mesure où seuls 5,6% des articles de la rubrique *Questions universitaires*, et 8,8% des bulletins bibliographiques sont signés – et du reste, lorsqu'ils le sont, c'est seulement par des initiales, ou bien encore par une simple fonction comme «Un professeur de grammaire». Une dizaine de noms seulement sont donnés, qu'on ne retrouve en général, cependant, que pour une poignée de contributions. Identifié à 13 reprises, Bernard Jullien est le collaborateur le plus visible, et ce d'autant plus que c'est lui qui dirige la revue de 1843 à 1850. Grammairien, historien de la littérature, auteur de nombreuses éditions d'auteurs classiques, il fut professeur et proviseur dans plusieurs établissements de province dans les années 1820-1830 avant de se mettre au service de la maison Hachette⁹. Parmi les neuf autres auteurs que nous avons pu identifier, un seul n'est pas universitaire, le géographe Eugène Cortambert, professeur de l'enseignement libre, et un autre, Louis Quicherat, passe de l'enseignement de la rhétorique au poste de conservateur à la bibliothèque Sainte-Genève. Mais les sept autres sont et restent des universitaires, qu'ils soient professeurs à la Sorbonne et/ou à l'École normale supérieure (Adolphe Franck, Émile Egger, Adolphe Garnier, Eugène Gérusez) ou à la faculté de Dijon (Jean-François Stievenart), ou bien dans des lycées parisiens (Jules Belin de Launay et Charles Weiss).

En outre, tous, sans exception, sont des auteurs de la maison Hachette, certains depuis ses débuts (comme Quicherat), d'autres de fraîche date (1843 pour Egger, 1844 pour Weiss). C'est donc au sein d'un réseau bien identifié que sont choisis les collaborateurs, et on peut émettre l'hypothèse que ceux dont les seules initiales ne permettent pas de les identifier en font eux aussi partie. Les liens avec la maison Hachette se doublent d'ailleurs parfois de liens plus familiers: Quicherat on l'a dit fut le condisciple de l'éditeur au lycée, puis à l'École normale où ils ont également pu faire la connaissance de Stievenart et de Gérusez. Ce dernier et Quicherat ont d'ailleurs fait partie en 1827 de l'aventure du *Lycée*, la première revue Hachette, et assisteront en 1849 au mariage de la fille de l'éditeur¹⁰. Aussi la «Revue de l'Instruction publique» est-elle un organe

⁸ 15 déc. 1846.

⁹ G. Vapereau, *Dictionnaire des contemporains*, Paris, Hachette, 1861, Vol. 2, p. 950.

¹⁰ Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, cit., pp. 82-83, 104-106,

de presse au service de la société et de son écurie d'auteurs. Elle ne saurait cependant être réduite à cette seule dimension promotionnelle: elle est aussi une revue faite par des universitaires, pour des universitaires. C'est une dimension essentielle de ce nouvel organe, qui s'apparente presque totalement au modèle des revues professionnelles.

2. Une revue professionnelle?

Ce type de périodique est une nouveauté au début des années 1840: la presse professionnelle, «destinée à l'usage exclusif des membres d'une corporation», émerge dans les années 1820-1830 seulement¹¹. Plusieurs modèles se distinguent rapidement naviguant autour de deux pôles extrêmes, «les journaux trop ouvertement affiliés à l'administration» d'un côté, et les périodiques «strictement commerciaux» de l'autre¹². Le fait que la «Revue de l'Instruction publique» soit clairement mise au service des stratégies commerciales de la maison Hachette pourrait la faire ranger dans cette dernière catégorie. Ce serait pourtant excessif: si deux ouvrages commentés dans la revue sur cinq sont publiés par Hachette, trois autres, soit la majorité, le sont par d'autres éditeurs. Certes, la deuxième maison d'édition la plus représentée (26 livres, 6% de l'ensemble) est Panckoucke, qui n'est autre que l'imprimeur de la revue. Mais d'autres éditeurs comme Joubert, Paulin, Didot, Ladrangé, voient aussi leurs ouvrages commentés dans les colonnes de la revue, souvent d'ailleurs de façon positive – les ouvrages Hachette n'étant d'ailleurs eux-mêmes pas toujours exempts de critiques. Au-delà donc du choix de l'éditeur, ce qui compte avant tout, et le cas des dictionnaires de Quicherat évoqué plus haut le montre bien, est que les ouvrages puissent avoir une utilité pour le lectorat, autrement dit pour les professeurs de l'Université. De ce point de vue la revue joue un rôle «corporatif»: elle est une revue destinée à la corporation enseignante, et d'abord et avant tout à l'Université, dont elle participe au processus progressif de construction professionnelle, à l'œuvre en ce deuxième tiers du XIX^e siècle.

Ce processus est marqué par une certaine ambivalence. Dès sa fondation l'Université apparaît comme un corps spécifique, avec son organisation, ses droits, ses prérogatives, ses missions, ses solidarités internes. Elle est cependant aussi marquée par «un éventail de statuts et de conditions que séparent une multitude de clivages»¹³. La séparation entre agrégés et non-agrégés est l'une

142 et 286.

¹¹ A. Houte, *La Presse professionnelle*, in D. Kalifa, P. Régner, M.-E. Thérenty, A. Vaillant (edd.), *La Civilisation du journal*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2011, p. 557.

¹² *Ibid.*, p. 559.

¹³ Savoie, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, cit., p. 144.

de ses principales lignes de fractures statutaires (et financières). L'extension du concours à un nombre croissant de disciplines dans les années 1830-1840, en favorisant la spécialisation, aggrave encore cette dispersion. D'autant que les agrégés occupent une place inégale dans les établissements secondaires: en 1842, au moment où est créée la revue, ils représentent plus de la moitié des enseignants et administrateurs des collèges royaux, mais seulement 1% dans les collèges communaux¹⁴. Ainsi se crée au sein même du corps universitaire des solidarités secondaires: les agrégés, explique André Chervel, «constituent une communauté» spécifique; avec leur accroissement numérique, «un 'corps enseignant' se constitue enfin», dont ils forment le «noyau»¹⁵. L'agrégation est un «ciment» qui unit ses titulaires, en même temps qu'un paramètre structurant par rapport auquel vont se définir les autres catégories. Pour autant, ce groupe est lui-même marqué par une grande diversité, en termes de fonctions exercées, de conditions de travail, de temps de service, etc¹⁶.

Se dessine ainsi un jeu complexe de forces à la fois centrifuges et centripètes au sein d'un corps universitaire encore jeune d'une trentaine d'années au moment où naît la «Revue de l'Instruction publique», et où les sentiments d'appartenance et de solidarité doivent se lire à plusieurs échelles, et dans une perspective forcément diachronique. Si une forme d'unité générale peut sembler prévaloir lorsqu'il s'agit de mener le combat contre les ennemis de l'Université¹⁷ (comme dans les années 1840 ou bien au début du Second Empire), les facteurs de division contribuent aussi à l'affirmation d'identités internes différentes voire divergentes dans leurs intérêts; en témoignent les premières formes d'organisation professionnelle qui émergent à partir du début des années 1830: Société des Professeurs de l'Université (1832) concernant surtout les professeurs des collèges royaux, banquets et association amicale d'anciens normaliens (1840), association et liste de vœux de maîtres d'études (1845) – avant la création de quatre associations professionnelles différentes en 1848, et la multiplication des groupes catégoriels à partir du Second Empire¹⁸.

C'est donc à un corps professionnel hétérogène en construction que s'adresse la «Revue de l'Instruction publique» – le titre étant d'ailleurs suffisamment large pour que chacun puisse s'y retrouver. Construction identitaire, on l'a vu, mais aussi technique et informationnelle: ces enseignants, quel que soit leur statut, leur discipline, leurs revendications, ont des besoins concrets en la matière, et

¹⁴ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993, pp. 91-92; Y. Verneuil, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 38; Savoie, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, cit., p. 257 et suivant.

¹⁵ Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, cit., p. 111.

¹⁶ Verneuil, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, cit., pp. 58-61.

¹⁷ Voir à ce sujet: J. Girault, *Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 95.

¹⁸ P. Gerbod, *Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928*, «Le Mouvement social», avril-juin 1966, pp. 7-12.

c'est à les satisfaire que la revue souhaite s'employer (c'est le rôle premier de la presse d'enseignement¹⁹), ainsi qu'en témoignent les différentes rubriques qui parsèment ses colonnes. La première est celle des *Actes officiels*, déclinaison de la *Partie officielle* présente dans les autres revues du même type: première, car pendant plusieurs mois elle ouvre, systématiquement, chacun des numéros, avant tout autre considération; et car la publication de ces actes représente, en matière de communication, un enjeu majeur à cette époque: il s'agit de diffuser l'information officielle à une époque où les canaux de cette diffusion ne sont pas si nombreux. Cela suscite d'ailleurs une sérieuse concurrence entre les différents journaux éducatifs et leurs éditeurs, soucieux de capter un lectorat friand des informations les plus fraîches en matière de réglementation²⁰. Il faut d'ailleurs compter aussi avec l'affichage des nominations officielles, auquel le lectorat semble particulièrement sensible, comme en témoignent deux réclamations de lecteurs parues dans les colonnes de la revue²¹. À partir de janvier 1844 du reste, la rubrique, jusque-là présentée en une, est rétrogradée dans la deuxième partie du numéro, après l'ensemble des articles de fond et juste avant les *Nouvelles diverses* et le *Bulletin bibliographique*.

À côté des actes officiels, quatre grands ensembles de rubriques ou d'articles contribuent à forger l'identité de la revue et à l'ancrer dans une dimension corporative, en en faisant la revue de l'Université. Le premier de ces quatre ensembles se retrouve essentiellement au sein de la rubrique-phare du périodique: celle des *Questions universitaires*, où sont abordées de nombreuses questions qui touchent à l'organisation du système éducatif. Elle peut prendre un tour polémique, comme nous le verrons, en participant au débat public, mais elle présente surtout un intérêt technique, professionnel, en fournissant des éléments de description d'analyse sur le fonctionnement de ce système (avec le plus souvent, il est vrai, l'idée de proposer, en filigrane, des réformes, des améliorations).

La revue propose aussi des contenus portant davantage sur la vie universitaire, inscrits dans le calendrier annuel de son fonctionnement: c'est par exemple, dans le numéro du 15 août, la publication du compte rendu de la séance de distribution des prix du concours général. C'est aussi, sur une période pouvant s'échelonner de décembre à mai, mais le plus souvent de janvier à mars, la publication des bibliographies de l'agrégation pour les différentes classes du concours. Dans cette perspective la revue propose également systématiquement une rubrique *Nouvelles diverses*, positionnée en fin de numéro, avant le *Bulletin*

¹⁹ Caspard, *La Presse d'éducation et d'enseignement. XVIII^e siècle-1940. Répertoire analytique*, cit., Vol. 1, p. 8.

²⁰ Geslot, *Communication officielle et marché éditorial. Les publications du ministère de l'Instruction publique des années 1830 aux années 1880*, cit.; Houte, *La Presse professionnelle*, cit., p. 558.

²¹ 15 oct. 1846, p. 990; 15 oct. 1847, p. 1183.

bibliographique, permettant d'annoncer une série d'informations sur la vie de l'Université.

Un troisième type d'articles a davantage pour but de fournir aux enseignants des éléments susceptibles d'alimenter leur pratique professionnelle. Sur l'ensemble des années 1842-1847, 15 articles sur les «Méthodes d'enseignement» et trois sur la «Pédagogie» sont ainsi publiés, proposant, par exemple des réflexions sur «l'éloquence du professeur» (5 janv. 1844), «la méthode de Pestalozzi» (15 oct. 1842), «l'enseignement de la géographie» (15 sept. 1842) ou «du dessin linéaire» (15 juill. 1846). À cela s'ajoutent de nombreux articles visant à dissenter sur certains aspects de la philosophie, de la littérature, de l'histoire, de la géographie ou d'autres disciplines faisant partie des programmes de l'enseignement secondaire, susceptibles de trouver écho dans l'enseignement. Ces contenus disciplinaires sont complétés par les bulletins bibliographiques, qui permettent aux enseignants de se tenir au courant des dernières parutions et des ouvrages utiles à leur pratique pédagogique (notamment les livres classiques) comme à l'alimentation de leurs cours, ce à quoi peuvent également servir les comptes rendus des séances de l'Institut, essentiellement de l'Académie des Sciences et de l'Académie des Sciences morales et politiques, permettant de tenir les professeurs au courant des débats qui s'y déroulent, sur ce qu'on appellerait aujourd'hui les savoirs disciplinaires qu'ils ont à enseigner.

Un dernier ensemble participe à faire de la «Revue d'Instruction publique» une revue professionnelle. Il s'agit d'abord de la rubrique *Nécrologie*. Celle-ci n'occupe certes qu'une place réduite: on ne compte que deux articles de ce type en 1844, quatre en 1845, et rien pour les autres années. Elles permettent bien sûr de rendre hommage à des personnalités disparues, qu'il s'agisse d'acteurs importants de la politique éducative comme Royer-Collard (15 sept. 1845), de professeurs renommés comme Burnouf (10 mai 1844), ou bien de fonctionnaires plus obscurs comme Forgeot, professeur de 3^e au collège Charlemagne (1^{er} nov. 1844) – autant de héros d'un combat ou d'une profession autour desquels il s'agit de faire corps au moment de l'ultime célébration: chacun, au sein de l'Université, doit pouvoir se reconnaître dans le parcours ou les engagements des défunts, et ressentir un sentiment d'appartenance, sinon de fierté, à l'évocation de son nom et de son parcours. Une dernière rubrique joue sensiblement le même rôle: la *Correspondance*, dans laquelle la revue fait écho à des lettres de lecteurs, soit qu'elle les publie intégralement – elles deviennent alors parfois de véritables articles de fond – soit qu'elle se contente de les évoquer pour pouvoir rebondir sur les remarques qui lui ont été adressées. Contrairement aux nécrologies, la correspondance est présente quasi-systématiquement, concourant ainsi à la «mise en scène de la relation qui unit le lecteur au journal», dans laquelle on peut voir, comme le rappelle Arnaud Houte, la construction d'une «liaison [fondant] la légitimité d'une presse professionnelle qui se met à l'écoute de son

public»²². Elle contribue par là même à l'affirmation de l'identité du corps enseignant, dont elle se pose dès le départ comme le défenseur.

3. *Un organe du combat en faveur de l'Université*

La «Revue de l'Instruction publique» est en effet créée dans un esprit militant. C'est un organe de combat, qui répond à un fort besoin conjoncturel, celui d'un organe susceptible de défendre les intérêts de l'Université, plus que jamais en butte, en ce début des années 1840, à l'hostilité du parti cléricale. La campagne du journal catholique «L'Univers» contre les maîtres d'étude des collèges, les pressions exercées par la hiérarchie ecclésiastique pour obtenir une extension à l'enseignement secondaire de la liberté accordée à l'enseignement primaire par le loi Guizot (1833), la concurrence insidieuse exercée par les petits séminaires, dont le programme d'enseignement s'étend souvent bien au-delà de la seule formation religieuse à laquelle ils doivent normalement se tenir, sont trois fronts sur lesquels se mène le combat en défense du statut de l'Université, dont le monopole est remis en cause. Or, traditionnellement, face aux menaces qui l'assaillent, qu'elles viennent d'acteurs sociaux comme l'Église et le parti cléricale, ou bien d'acteurs politiques comme les gouvernements ultras de la Restauration, l'Université s'est d'abord et avant tout défendue par la presse. Cela avait été la mission, à la fin du règne de Charles X, de la revue «Le Lycée», puis de la «Gazette de l'Instruction publique» et de la «Gazette des écoles» et c'est aussi le rôle que s'assigne la «Gazette spéciale de l'Instruction publique» de Delalain, créée en 1838²³. Paul Gerbod, qui a étudié dans les années 1960 le rôle de ces périodiques dans les stratégies de défense des intérêts universitaires, n'évoque par la «Revue de l'Instruction publique», qui pourtant devient à partir de 1842 l'une des fers de lance de ce combat.

Le nouvel organe explique sans ambiguïtés cette ambition dans son deuxième numéro. Le premier avait paru sans explication du projet éditorial, et c'est pour répondre à «quelques personnes ayant paru étonnées de [son] silence» que la revue publie, sur trois colonnes à la une, une sorte de profession de foi, afin d'exposer ses «intentions», ses «sentiments» et «la ligne» qu'elle compte suivre²⁴. On peut résumer le tout en trois points: la revue est favorable à la liberté de l'enseignement, mais une liberté qui ne laisse pas à l'Église les coudées franches dans le domaine de l'éducation, et permettant au contraire de défendre et de renforcer l'Université. «La liberté d'enseignement», peut-

²² Houte, *La Presse professionnelle*, cit., p. 560.

²³ P. Gerbod, *Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928*, cit., pp. 6-9. Sur «Le Lycée»: Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, cit., pp. 140-145.

²⁴ 15 avr. 1843, p. 17.

on lire en effet, «ne nous comptera pas au rang de ses adversaires», car elle «semble en harmonie avec les mœurs, les idées, l'état social du pays» et parce que la concurrence qu'elle doit instaurer ne pourra «que tourner au profit des études». Cependant, tout en reconnaissant que «l'industrie privée a des droits», et qu'à travers «les écoles secondaires ecclésiastiques» l'Église a un rôle à jouer en matière d'éducation, la revue redoute «une facile indulgence» et «une complaisante inaction» qui menaceraient de «[livrer] la jeunesse a des doctrines rétrogrades ou ennemies». En cause, donc, les petits séminaires, qui, «sous prétexte de former de jeunes lévites pour le sanctuaire», s'érigent en «pensionnats privilégiés que la loi commune n'atteindrait pas» – puisque les établissements relevant de l'Église ne sont pas soumis au contrôle étatique. Autrement dit, la concurrence faite par ces collèges sans le nom est déloyale, et la liberté de l'enseignement, avec des règlements stricts s'imposant à tous, permettrait de pallier le problème. La revue s'en prend ainsi, assez franchement, à l'Église. «[Le] clergé, qui suffit à peine aux besoins de son ministère, dont la majorité, qu'il nous soit permis de le dire, excite encore de nombreuses défiances, triste héritage du passé [...], doit-il prétendre qu'on lui abandonne la mission d'instruire la jeunesse? Nous ne le pensons pas », est-il clairement affirmé. Une extension de ses prérogatives serait même «[contraire] aux vœux du pays». Jean-Yves Mollier relève le courage de ce positionnement: le lectorat catholique constitue encore un marché important pour la maison Hachette, qui prend ainsi le risque, avec une publication aussi nettement hostile aux intérêts cléricaux, de s'attirer les foudres de la hiérarchie ecclésiastique, laquelle pourrait inviter ses fidèles à se détourner de ses ouvrages²⁵.

Hostiles à ce qu'elle désigne comme les «abus» de l'Église dans le domaine éducatif, les éditeurs de la revue se proclament à l'inverse «partisans [...] de l'Université», et «disposés à la soutenir de tous [leurs] efforts». Ils lui assignent une double mission dont l'enjeu relève du «bien à venir du pays»: l'instruction d'un côté («travailler, sans relâche, à la diffusion des lumières», «pourvoir à tous les besoins intellectuels des diverses classes de la société»), l'éducation de l'autre («former les cœurs», «développer dans les cœurs le germe des vertus sociales et privées»). Il s'agit «de poursuivre à la fois le perfectionnement moral et le progrès intellectuel». Éduquer et instruire: les deux faces d'une même pièce chez bien des pédagogues et spécialistes d'enseignement au XIX^e siècle. De ce point de vue le discours de la revue est assez convenu. Il permet cependant de donner à l'Université les moyens de son combat contre l'Église, et d'abord de désarmer ses adversaires. En appelant le corps enseignant étatique à l'exemplarité, par «la persévérance dans ces habitudes graves et sévères» dont il «a toujours donné et donne encore le noble exemple», par «une vie irréprochable, des mœurs pures», «par la pureté de son enseignement et de ses exemples», la revue invite l'Université à se débarrasser de la mauvaise réputation qui est la sienne du côté

²⁵ Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, cit., p. 245.

le plus conservateur de la société, laquelle voit en elle le ferment de l'immoralité et de la radicalité politique qui mènent aux révolutions. La revue estime qu'il est du devoir de l'Université de ne pas prêter le flanc à la critique, pour mieux assurer son combat contre l'influence cléricale et affirmer sa légitimité. Encore protégée par le monopole napoléonien, elle risque de se trouver en état d'infériorité morale en cas d'instauration d'une liberté que la revue voit sûrement comme le sens de l'histoire. L'Université doit donc se préparer à cette situation.

Si la revue semble donner la leçon au corps des universitaires, c'est par un attachement sincère, viscéral, idéologique, à cette corporation créée par Napoléon, et à ce qu'elle représente. Dès lors, le périodique s'inscrit nettement dans une perspective de défense de l'Université et de ses intérêts. Ce caractère, nettement affirmé par la profession de foi, se retrouve, quasiment à chaque numéro, par des articles dans lesquels la rédaction croise le fer avec les adversaires de l'Université. Ainsi que le note Jean-Yves Mollier, une rubrique spécifique, intitulée de manière significative *Polémique*, accueille ces articles dont l'objectif est, le plus souvent, de répondre aux attaques contre l'Université, que celles-ci prennent la forme de pamphlets, de messages épiscopaux, de discours parlementaires ou d'articles dans la presse cléricale. Cette rubrique cependant n'est présente que de façon résiduelle dans les colonnes de la revue: elle n'apparaît d'ailleurs qu'au bout de deux années, dans le numéro du 5 juillet 1844, et ne revient que deux à quatre fois par an seulement²⁶. C'est en fait surtout dans la rubrique reine de la «Revue», celle des *Questions universitaires*, que prend place le combat en faveur de l'Université.

Cette rubrique apparaît dans le cinquième numéro, celui du 15 août 1842, et prend rapidement une place majeure dans l'économie du périodique. Elle devient quasiment systématique, et entre 1842 et 1847, on y compte 252 articles, soit 70% de l'ensemble des articles de fond publiés durant la période. Les sujets qui y sont abordés sont variés, mais ils sont le plus souvent en rapport avec l'actualité: analyse des débats parlementaires portant sur des questions d'éducation, commentaire des projets de loi, réflexions sur l'organisation du système éducatif, rapports et enquêtes sur les établissements d'enseignement, etc. Certains sont plus nettement polémiques: ce sont des réponses, on l'a dit, à des attaques dirigées contre l'Université²⁷. Celles qui réagissent aux publications de Mgr Clausel de Montals, évêque de Chartres, constituent par leur régularité, un véritable feuilleton²⁸. La revue cependant ne joue pas seulement en défense,

²⁶ 4 en 1844, 3 en 1845 et 1846, 2 en 1847.

²⁷ Voir entre autres: *Polémique avec «La Quotidienne»* (15 août 1843); *D'un nouveau pamphlet contre l'Université* (12 janv. 1844); *Nouveaux écrits des évêques contre l'Université* (15 mars 1844); *Du dernier pamphlet de M. Cormenin* (15 juin 1845); *Du manifeste de M. de Montalembert* (15 août 1846); *Attaque de L'Univers contre l'Université* (15 oct. 1846); etc.

²⁸ *De la dernière lettre de Mgr l'évêque de Chartres* (15 avr. 1843); *D'une nouvelle lettre de Mgr l'évêque de Chartres* (15 oct. 1843); *D'une nouvelle lettre de Mgr l'évêque de Chartres* (5 janv. 1844); *Nouvelle lettre de Mgr l'évêque de Chartres* (15 déc. 1844); *Encore une lettre de l'évêque de*

et se montre souvent plus offensive, par exemple avec des articles constituant de véritables manifestes en faveur de l'Université et de ses membres²⁹, ou bien des attaques nettement dirigées contre l'Église et les congrégations, notamment les Jésuites³⁰. Elle n'hésite pas à pointer du doigt les adversaires de l'Université, contribuant, en négatif, à l'affirmation de l'identité et de la solidarité du corps enseignant, corps professionnel à part entière qu'il s'agit d'aider à se défendre et à s'améliorer.

4. *Un outil pour la professionnalisation des historiens?*

Au sein du monde de l'enseignement secondaire et supérieur, une discipline connaît sous la monarchie de Juillet une évolution particulière: l'histoire. Elle est, on le sait, une thématique en vogue, suscitant une diversité toujours plus grande de pratiques socio-culturelles, des sujets d'histoire en peinture aux romans historiques, en passant par la mode du médiévalisme sous toutes ses formes, l'essor du grand opéra ou l'inauguration du musée du château de Versailles (1837); elle constitue notamment un phénomène éditorial: ainsi le nombre d'ouvrages d'histoire générale de la France connaît-il une véritable envolée, avec 161 nouveaux titres publiés dans les années 1830, contre 63 dans la décennie précédente³¹. Ce contexte propice voit également un processus d'institutionnalisation de la discipline. Les années 1830-1840 bénéficient de l'héritage de la Révolution, qui a fondé les services d'Archives nationales, départementales et communales (1790/1794) et refondé, après l'avoir supprimée, l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (1795), ainsi que de la création par la Restauration d'un premier lieu de formation de spécialistes des archives avec l'École des chartes (1821/1829). Après la révolution de Juillet, la politique de l'historien Guizot permet de multiplier les lieux propices à l'exercice de la recherche historique, qu'il s'agisse de la Société de l'histoire de France (1833) ou bien du Comité des travaux historiques et scientifiques (1834). La création, plus tardive, de l'École française d'Athènes (1846), participe elle aussi de ce processus d'institutionnalisation, qui contribue à «élever l'histoire au rang d'institution nationale»³².

Chartres (15 août 1846).

²⁹ *Des moyens d'améliorer la condition des fonctionnaires de l'Université* (19 janv. 1844); *Ce qu'est l'Université* (23 févr. 1844); *L'Université est une administration* (26 avr. 1844).

³⁰ *Des congrégations religieuses et en particulier des Jésuites* (8 mars et 17 mai 1844); *Progrès des congrégations* (15 août 1847); *L'admission des ecclésiastiques dans l'Université est toujours un danger pour elle* (15 nov. 1847).

³¹ Résultats d'une enquête en cours et inédite sur la publication et la diffusion des Histoires de France au XIX^e siècle.

³² den Boer, *Geschiedenis als beroep. De professionalisering van de geschiedbeoefening in Frankrijk (1818-1914)*, cit., p. 64 et suivant; C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, *Les Courants*

Cette évolution se retrouve dans le système scolaire³³. L'histoire est certes peu présente dans le programme d'études des lycées fixé par la réglementation napoléonienne, et ne figure pas plus, trente ans plus tard, parmi les matières obligatoires de l'instruction primaire définies par la loi Guizot (1833). Pendant toute la Restauration, les variations de l'importance accordée à cet enseignement, de son volume horaire comme de son programme, témoignent du fait que «cet enseignement n'est pas encore totalement enraciné»³⁴. Deux dates clés marquent cependant deux moments importants de l'institutionnalisation d'un corps de professeurs d'histoire: en 1818 est instaurée l'obligation pour chaque collège royal ou communal de disposer d'un professeur spécialement dédié à cette discipline; en 1831 est créé un ordre spécial d'agrégation pour l'Histoire et la Géographie. Ainsi se constitue progressivement un corps de professeurs d'histoire professionnels. On en compte 12 dans l'enseignement public en 1828, et 150 en 1848³⁵. Au milieu du siècle, 52% de ces professeurs d'histoire sont agrégés³⁶. Pendant longtemps cependant, certains établissements continuent à ne pas recourir à un professeur spécifique et, même lorsqu'il en existe, il s'agit souvent de professeurs «improvisés» constitués d'«une grande majorité de non-spécialistes»³⁷. Il existe par conséquent, au sein de ce corps des professeurs d'histoire en voie de constitution et de professionnalisation, un fort besoin d'assistance scientifique et pédagogique.

Pour y répondre, la presse ne joue encore qu'un rôle limité: il n'y a pas véritablement, dans les années 1830-1840, de revue historique. Le moment d'apparition de cette forme spécifique de périodique fait débat. On a longtemps considéré la création, en 1876, de la «Revue historique» par Gabriel Monod et le groupe des historiens méthodiques, comme un moment fondateur. Charles-Olivier Carbonell a contesté cette idée, en faisant de la très catholique «Revue des questions historiques», fondée dix ans plus tôt (1866), «la plus importante revue historique française» jusqu'en 1876, et le modèle matriciel du genre³⁸. Ce que conteste à son tour en partie Bertrand Müller, qui insiste lui sur le rôle joué par la «Revue critique d'histoire et de littérature», fondée la même année³⁹. Olivier Lévy-Dumoulin remonte encore plus loin, en rappelant le rôle

historiques, cit., pp. 18-19 et 40-42.

³³ Sur ces questions assez connues, voir: P. Garcia, J. Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2003.

³⁴ *Ibid.*, p. 42.

³⁵ den Boer, *Geschiedenis als beroep. De professionalisering van de geschiedbeoefening in Frankrijk (1818-1914)*, cit., pp. 188-189.

³⁶ Verneuil, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, cit., p. 50.

³⁷ Garcia, Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, cit., p. 82.

³⁸ C.-O. Carbonell, *Histoire et historiens. Une mutation idéologique des historiens français 1865-1885*, Toulouse, Privat, 1976, pp. 325-326.

³⁹ B. Müller, *Critique bibliographique et construction disciplinaire: l'invention d'un savoir-faire*, «Genèses», n. 14, 1994, pp. 105-123.

joué par la «Bibliothèque de l'École des chartes», créée en 1831, et en évoquant «les centaines de revues, souvent historiques, qui émanent du mouvement des sociétés savantes»⁴⁰. Celles-ci sont en effet, historiquement, parmi les premiers périodiques spécifiquement dédiés à l'histoire. Citons par exemple la «Revue historique des cinq départements de l'ancienne province de Normandie» (1836), les «Annales des Basses-Alpes» (1838), l'«Almanach historique et statistique des cinq arrondissements du département de l'Yonne» (1842), ou encore le «Bulletin de la Société historique et archéologique de Soissons» (1847). Œuvres d'érudits locaux, cantonnées à des thématiques extrêmement précises, elles sont de peu d'utilité pour des professeurs soumis à des programmes d'enseignement nationaux, et du reste leur contenu est difficilement accessible en raison de leur faible rayonnement géographique – du moins jusqu'à la création en 1854 du «Bulletin des sociétés savantes» (puis Revue).

D'autres types de périodiques peuvent s'avérer plus directement utiles et plus accessibles. Les revues d'érudition, émanations de sociétés historiques, se multiplient sous la monarchie de Juillet: «Bulletin de la société de l'histoire de France» (1834), «Journal de l'Institut historique» (1841), «Revue du monde catholique... organe spécial de la Société de l'histoire ecclésiastique de France» (1847), etc. La presse générale s'intéresse aussi à l'histoire. Les grandes revues générales publient des articles sur l'histoire, et il en va de même pour les revues spécialisées dans l'enseignement. La «Revue des Deux Mondes», essentiellement littéraire, consacre néanmoins environ 5% de ses articles à des sujets d'histoire dans les années 1830-1840⁴¹. Le «Journal général de l'Instruction publique» publie, vers 1840, entre une quinzaine et une vingtaine d'articles dédiés à cette discipline chaque année, ainsi que des critiques bibliographiques.

L'histoire dans le «Journal général de l'Instruction publique», partie non-officielle, 1839-1842⁴²

	1839	1840	1841	1842
Articles de fond	14	17	14	21
dont <i>Histoire</i>	14	17	8	13
dont <i>Archéologie</i>	-	-	6	8
Bibliographie	6	16	11	6

⁴⁰ O. Lévy-Dumoulin, *Revue historique*, dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt (edd.), *Historiographies*, Paris, Gallimard, 2019, Vol. I, pp. 586-595.

⁴¹ T. Loué, *La Revue des Deux Mondes de Buloz à Brunetière. De la belle époque de la revue à la Revue de la Belle Époque*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2001, Vol. 1,

⁴² D'après la *Table [sommaire] des matières* publiée à la fin du volume annuel relié, de 1839 à 1842.

La «Revue de l'Instruction publique», à son tour, reprend ce modèle: à la fois revue professionnelle et revue savante, elle inscrit l'histoire à son programme, en lui réservant une place conséquente. Entre 1842 et 1847, comme le montre le tableau ci-dessous, on comptabilise onze articles de fond portant sur des questions historiques, soit une moyenne de deux par an. C'est deux fois moins que les humanités, champ disciplinaire roi de l'enseignement secondaire, à peu près autant que les sciences et la philosophie, plus que les arts ou la géographie. Cette donnée toutefois n'est pas vraiment représentative, dans la mesure où les articles de fond portent surtout, en raison de l'orientation de la revue, sur les questions liées à l'enseignement – le reste n'étant, en comparaison, que résiduel.

Place des différentes disciplines dans la «Revue de l'Instruction publique» (1842-1847)⁴³

<i>Champ disciplinaire</i>	<i>Articles</i>		<i>Ouvrages analysés</i>	
	<i>Nombre</i>	<i>%</i>	<i>Nombre</i>	<i>%</i>
<i>Total</i>	356	/	467	/
Éducation	306	86,0%	54	11,6%
Humanités (littérature, philologie, grammaire, rhétorique...)	24	6,7%	209	44,8%
Dont: <i>Culture gréco-latine</i>	13	3,7%	131	28,1%
Histoire	11	3,1%	94	20,1%
Philosophie	10	2,8%	73	15,6%
Sciences	11	3,1%	49	10,5%
Questions religieuses	8	2,2%	37	7,9%
Géographie	2	0,6%	18	3,9%
Arts	8	2,2%	7	1,5%
Droit	6	1,7%	4	0,9%

Plus significative est la répartition des disciplines au sein du bulletin bibliographique. Ici encore, l'histoire est deux fois moins importante que les humanités, mais avec un ouvrage sur cinq, elle se place assez loin devant les autres disciplines. C'est le signe d'un réel intérêt de la revue pour l'histoire, qui s'explique largement par l'engouement, déjà évoqué, que cette discipline suscite à l'époque romantique, et par l'essor du marché éditorial.

Encore faut-il quelque peu nuancer ce que l'on entend par «histoire» comme discipline, dans la mesure où, par plusieurs aspects, on constate qu'elle est toujours considérée comme subordonnée à d'autres intérêts. Du côté des articles tout d'abord: l'approche historique y est essentiellement utilisée pour aborder

⁴³ La distribution des articles et ouvrages par disciplines présente des difficultés, surtout lorsqu'elle est faite, comme ici, uniquement à partir des titres. Certains relevant de plusieurs champs du savoir, ont été comptabilisés dans chacune des rubriques concernées. Le total ne fait donc pas 100%.

des questions liées au système éducatif. Un article en trois parties est ainsi consacré à l'*Histoire de l'université de Paris*⁴⁴; deux autres le sont à l'histoire et à la situation actuelle du système éducatif en Angleterre et en Belgique⁴⁵. Cet intérêt pour l'histoire de l'éducation se retrouve dans les ouvrages recensés par la revue: ainsi l'*Histoire du collège Louis-le-Grand* de Emond ou l'*Essai sur l'histoire de l'Instruction publique en Chine* de Biot⁴⁶. La discipline est également abordée sous l'angle pédagogique, à propos «Des principaux moyens mnémoniques essayés jusqu'à nos jours»⁴⁷, «De l'application des vers à l'étude de l'histoire»⁴⁸, ou encore «De l'organisation du personnel pour l'enseignement historique dans les collèges»⁴⁹. Ce ne sont plus donc forcément des articles historiques, mais plutôt sur l'histoire, comme d'ailleurs celui consacré à la réorganisation de l'École des chartes⁵⁰.

Du côté des comptes rendus, on constate aussi que l'histoire n'est pas forcément vue comme intéressante pour elle-même, mais servant d'autres logiques disciplinaires. L'histoire participe aussi du traitement des questions religieuses, avec dix ouvrages consacrés à cette question, comme l'*Histoire sainte d'après la Bible* de Victor Duruy ou *La Kabbale ou la Philosophie religieuse des Hébreux* par Adolphe Franck⁵¹ – deux auteurs maison – mais aussi, plus en phase avec les débats du temps, le *Commentaire du Concordat de 1801* par Blanchet, *Du pouvoir spirituel dans ses rapports avec l'État* par Filon, ou encore *Des Jésuites* de Michelet et Quinet⁵². Six autres ouvrages commentés concernent l'histoire de la philosophie, ainsi l'*Histoire de l'école d'Alexandrie* de Jules Simon⁵³ ou l'*Histoire et critique de la révolution cartésienne* de Francisque Bouillier⁵⁴. Surtout, 17 ouvrages renvoient aux humanités en abordant plutôt l'histoire de la littérature et de la langue: ainsi les *Essais* puis *Nouveaux d'histoire littéraire* de Gérusez⁵⁵, l'*Histoire abrégée de la littérature classique* de Ficket⁵⁶, l'*Histoire de la renaissance des lettres en Europe au XV^e siècle* de Charpentier⁵⁷ ou encore les *Portraits de femmes* et *Portraits littéraires* de Sainte-Beuve⁵⁸.

⁴⁴ 15 août, 15 déc. 1842, 15 août 1843.

⁴⁵ 15 janv. 1843, 15 mai 1845.

⁴⁶ 15 sept. 1845.

⁴⁷ 15 nov., 15 déc. 1842.

⁴⁸ 15 nov. 1847, 15 déc. 1847.

⁴⁹ 15 déc. 1844.

⁵⁰ 15 févr. 1847.

⁵¹ 15 sept. 1845 et 23 févr. 1844.

⁵² 15 juill. 1845, 6 sept. 1844, 15 sept. 1843.

⁵³ 11 oct. 1844, 15 mars 1846.

⁵⁴ 15 nov. 1843.

⁵⁵ 15 mars 1844, 15 nov. 1845.

⁵⁶ 9 févr. 1844.

⁵⁷ 15 nov. 1843.

⁵⁸ 5 juill. 1844.

Cette domination des thèmes liés aux humanités dans le choix des ouvrages d'histoire dont la revue propose un compte rendu témoigne, est-il besoin de le préciser, du poids encore majeur de ce champ disciplinaire dans l'organisation et la culture du système éducatif. Dans les préférences thématiques de la revue, d'ailleurs, le domaine des langues et de la littérature prend une importance croissante: il représente 36% des ouvrages commentés en 1842-1843, 40% en 1844-1845, 59% en 1846-1847. La culture gréco-latine concerne plus d'un quart de ce corpus d'ouvrages (traductions et analyse d'auteurs anciens, études sur l'histoire, la philosophie, les religions antiques...). On a là une conséquence de la domination des humanités classiques dans la culture de l'enseignement secondaire qui perdure jusqu'à 1880⁵⁹, et notamment de celle du latin qui exerce encore une véritable «royauté» sur l'enseignement⁶⁰. C'est par conséquent une préoccupation majeure de la revue, qui se plaît à aligner les études les plus techniques et des analyses plus spécialisées les unes que les autres: *Du rythme, du mètre et du vers chez les Anciens, Du vers parémiaque, De la prononciation de la langue grecque, Les Odes de Pindare et les Chœurs des tragiques grecs sont-ils en vers?*, etc.⁶¹ Parmi les ouvrages recensés figurent de nombreux livres classiques, notamment les lexiques et dictionnaires de langue (un des secteurs sur lesquels la société Hachette mène une grande offensive éditoriale à partir du début des années 1840⁶²), les méthodes exercices de grammaire, de composition ou de thème, et surtout les traductions des auteurs classiques étudiés dans les classes, notamment les nombreux volumes de la *Bibliothèque Latine-Française* de Panckoucke, ou bien de celle des *Auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle* publiée par Hachette. Ainsi la revue se met-elle clairement au service des professeurs qui, des classes de grammaires à celles de rhétorique, sont chargés de plonger leurs élèves dans ce bain de culture classique que constitue l'enseignement secondaire, en leur prodiguant conseils bibliographiques, savoirs académiques et aide méthodologique. Elle joue pleinement, de ce point de vue, son rôle de revue savante et professionnelle.

En est-il de même pour l'histoire? On retrouve pour cette discipline le même type d'ouvrages potentiellement utiles aux enseignants dans leurs pratiques de classe ou leurs préparations de cours, et dont il s'agit de leur présenter les avantages et les inconvénients: le *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* de Bouillet fait l'objet de pas moins de quatre articles et comptes rendus entre 1842 et 1845⁶³, auxquels on peut ajouter deux entrefilets concernant l'autorisation de sa diffusion par les autorités⁶⁴. L'*Atlas historique et géographique de la*

⁵⁹ A. Chervel, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1986, pp. 3-4.

⁶⁰ F. Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe: XVI^e-XX^e siècle*, Paris, A. Michel, 1998, p. 23.

⁶¹ 15 sept. 1847, 15 août 1846, 15 mai 1845 et 15 juill. 1847.

⁶² Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, cit., pp. 249-254.

⁶³ 15 avr. et 15 juill. 1842, 15 juin 1843, 15 avr. 1845.

⁶⁴ 15 août 1842, 25 oct. 1844.

France de Dufau («appelé à rendre d'incontestables services pour l'étude de notre histoire nationale»⁶⁵), le *Manuel d'histoire universelle* de Ott, le *Manuel de chronologie universelle* de Sédillot, le *Dictionnaire de géographie ancienne et moderne* de Meissas et Michelot sont également commentés: autant d'outils pratiques pour les professeurs d'histoire. Il en est de même des manuels destinés à l'enseignement secondaire, comme le *Nouveau cours d'histoire de France* de Barberet et le *Précis de l'histoire de France* de Rainguel. Alors que le premier, «employé dans les collèges, [...] viendra en aide aux leçons des professeurs, leçons qui, pour les vues d'ensemble et les idées générales, demeureront toujours indispensables, mais qui ont souvent besoin d'être complétées par des livres de ce genre»⁶⁶, le second est truffé d'erreurs qui «en rendent l'usage impossible», et la revue n'en a parlé «que pour prévenir contre son usage les lecteurs entre les mains desquels il pourrait tomber»⁶⁷.

Mais la plupart des ouvrages recensés sont des monographies érudites; leur recension critique permet, tout comme les comptes rendus des séances de l'Académie des sciences morales et politiques, de tenir au courant les lecteurs de l'actualité de la recherche et de rappeler les principes de la science historique. Certains ouvrages d'ailleurs relèvent de ce qu'on appellerait l'épistémologie, comme l'*Essai sur le principe et les limites de la philosophie de l'histoire*, de Ferrari⁶⁸. Au fil des comptes rendus, on note l'adhésion de la revue aux principes de la nouvelle école historique qui s'est imposée en France depuis les années 1820⁶⁹. Ainsi, à propos du *Louis XI et Charles le Téméraire* de Michelet, sixième volume de son *Histoire de France*, est-il noté, dans un article extrêmement laudateur, le talent de son auteur, ainsi que le respect par lui des grands principes de la nouvelle science historique⁷⁰: sa capacité non seulement à accumuler les faits, mais à «retrouver le sens général, la pensée souveraine et dominatrice de tous ces faits isolément recueillis, successivement rajustés»; à «retracer l'époque tout entière» sans s'arrêter aux seules deux figures qui donnent leur nom à l'ouvrage; à multiplier les sources et à en utiliser de nouvelles... Quant à l'utilisation de ces dernières, la revue profite du compte rendu de l'ouvrage de Letronne, *Examen critique de la prétendue découverte du cœur de Saint-Louis faite à la Sainte-Chapelle*, pour rappeler l'importance de la critique dans le travail historique⁷¹.

⁶⁵ 15 mars 1846, p. 884.

⁶⁶ 15 sept. 1842, pp. 87-88.

⁶⁷ 15 oct. 1842, p. 109.

⁶⁸ 15 août 1843.

⁶⁹ J.C. Geslot, *Le marché des histoires de France dans les années 1820: un tournant?*, «Cahiers de la Nouvelle Société des Études sur la Restauration», vol. XIX, 2020, pp. 21-40.

⁷⁰ 5 janv. 1844, pp. 342-343.

⁷¹ 4 oct. 1844.

En somme, la «Revue de l'Instruction publique» est bel et bien convertie, dans les années 1840, aux principes mis en avant par la réforme historique initiée vingt ans plus tôt par l'école dite «romantique» ou «libérale». Au fil des comptes rendus qu'elle propose, et même si la part des ouvrages d'histoire dans le bulletin bibliographique a tendance à se réduire⁷², c'est cette histoire-là qu'elle propose au corps des enseignants en histoire. Elle vient compléter les éléments de formation qu'ils ont pu recevoir durant leur formation. En diffusant les plus récentes avancées de la science et de la réflexion épistémologique, elle contribue, pleinement, à leur professionnalisation.

Dans les premières années de son existence, donc, la «Revue de l'Instruction publique» a offert au lectorat qu'elle ciblait, celui du professorat de l'enseignement secondaire et supérieur, les moyens de renforcer sa professionnalisation. Du modèle alors émergent des revues professionnelles, elle reprend en effet les principales missions: «distiller des informations pratiques» (grâce à la publication des actes officiels et la rubrique des «nouvelles diverses»), «construire une fierté du métier» et «réunir des revendications»⁷³ (par le positionnement dans le débat sur les réformes du système éducatif, et la défense de l'Université). Parallèlement, et ainsi que le montre bien le cas de la discipline historique, elle peut contribuer au renforcement des compétences disciplinaires des enseignants, par la publication d'articles savants et surtout de comptes rendus, dont on sait le rôle croissant qu'ils jouent à cette époque dans la diffusion des savoirs savants et les débats qui les entourent. De ce point de vue, donc, la «Revue de l'Instruction publique» s'apparente aussi au modèle, émergent lui aussi, des revues savantes.

Une *offre* hybride, donc, qui correspondait vraisemblablement (nécessairement?) à une *demande*. Quant à savoir si la rencontre des deux a été effective, on ne peut que le postuler, à défaut d'une réelle étude sur les modalités de réception de la revue et de son contenu par le lectorat visé. Les universitaires ont-ils lu la «Revue de l'Instruction publique»? Ont-ils tiré profit de ses articles savants, de ses conseils pédagogiques et bibliographiques, de ses analyses sur la politique éducative? «Le succès de la nouvelle revue fut très net», écrit Jean Mistler, biographe bien informé mais pas toujours rigoureusement neutre de la librairie Hachette⁷⁴. La longévité de la revue (28 ans), surtout par rapport à bien d'autres titres du même genre, tendrait à prouver qu'elle rencontra en effet un certain écho, et qu'elle joua effectivement le rôle qu'elle s'était assigné – reste à savoir dans quelle mesure – et contribua, ainsi, à son niveau, à la professionnalisation des membres de l'Université.

Si elle est un temps remise en cause au moment de la Deuxième République, accusée notamment de modération par les éléments les plus radicaux de

⁷² 9% en 1842-1843, 2% en 1844-1845 et 1846-1847.

⁷³ Houte, *La Presse professionnelle*, cit., p. 564.

⁷⁴ J. Mistler, *La Librairie Hachette de 1826 à nos jours*, Paris, Hachette, 1979, p. 104.

l'éphémère mouvement associatif enseignant, elle constitue ensuite, sous le Second Empire, le refuge d'une forme d'opposition à la politique éducative impériale, en poursuivant, non sans courage, le combat pour la défense de ses principes⁷⁵. Elle disparaît cependant en septembre 1870: si la raison en est conjoncturelle – le conflit franco-allemand – peut-être aussi faut-il y voir un symptôme du fait que ce modèle était en passe de disparaître. La III^e République voit en effet, d'une part, la multiplication des revues historiques qui vont désormais assumer la tâche de diffusion des connaissances auprès du corps enseignant et contribuer à une autre échelle à «la professionnalisation des sciences humaines»⁷⁶; et, d'autre part, l'essor d'une nouvelle presse professionnelle et syndicale, notamment dans le secteur de l'enseignement⁷⁷. La revue n'en aura pas moins constitué un jalon important entre les premiers périodiques pédagogiques de la Restauration et ceux du XX^e siècle, et œuvré, pendant près de trente ans, à faire reconnaître le corps enseignant comme un acteur digne de respect du monde social.

⁷⁵ Gerbod, *Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928*, cit., pp. 11-15.

⁷⁶ J. Pluet-Despatin, *Les revues et la professionnalisation des sciences humaines*, in J. Pluet-Despatin, M. Leymarie, J.Y. Mollier, *La Belle Époque des revues*, Caen, IMEC, 2002, pp. 305-322.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 17 et suivant; Houte, *La presse professionnelle*, cit., pp. 562-564.

Curriculum and racial differences: affective encounters in educational journals

Nancy Lesko
Teachers College, Columbia University
New York (USA)
lesko@exchange.tc.columbia.edu

Stephanie D. McCall
Teachers College, Columbia University
New York (USA)
sdm36@tc.columbia.edu

ABSTRACT: The changing diversity of who attended school in the late 19th and early 20th centuries was met with passionate responses about curricular knowledge. These responses to the demographic phenomenon of difference during The Great Migration reshaped school relations and conditions in what can be analyzed as broader «contact zones» over «good» curriculum. With increased access, schools had become the object of hope for some historically marginalized groups like Black Americans and women, but considered an object of danger for others. In the tides of more rational arguments for expanded literacy, social opportunities, and economic growth in US education, we are especially curious about how cultural and political moods were expressed and documented in two university-based education journals. We examine the circulation of curricular ideas along with a constellation of affects related to cultural differences, segregation, harmony, and progress.

EET/TEE KEYWORDS: Curriculum; Education; Journals; Race; Affect theory; USA; XIX-XX Century.

Introduction

This inquiry began with an interest in examining US educational writings that were published during the vast movement of Blacks out of the rural south to cities in the north, midwest, and west. The Great Migration brought Black children, youth, and teachers into contact with schools in many urban areas that had been primarily White. We use the movement of African Americans as a starting point and as historical context for an examination of writings

about curriculum and racial differences in two university-linked journals, «The Journal of Negro Education» (JNE) and «Teachers College Record» (TCR). Our starting proposition was that common schooling during this epoch was informed by preoccupations with “difference” that were pressurized within a national demand to manage divisions. As differences pressed on schools and teachers from all sides, we expected attention to these issues in educational journals, too. Alongside more rational arguments for expanded literacy, social opportunities, and economic growth, we examine the circulation of curricular ideas along with a constellation of affects related to cultural differences, segregation, harmony, and progress.

We examine curricular knowledge and racial differences in these two journals by taking up the theoretical insights of the *affective turn*¹ to think about how affects and structures of feeling² contribute to the making of educational scholarship. Outside of education, affect studies have grown in the social sciences, the humanities and cultural studies, and even in business technology. In *Affective Mapping*, Jonathan Flatley³ writes that «our most enduring and basic social formations--patriarchy, say, or capitalism itself--can only be enduring to the extent that they are woven into our emotional lives in the most fundamental way»⁴. Other scholars interested in social change document the centrality of affects to social movements⁵ and to versions of «the good life», whether emphasizing «happiness»⁶, «compassion»⁷, «optimism»⁸, or confidence⁹. We extend attachments to the good life to ideas of good curriculum and high-quality education. Our analysis of affective encounters over differences in the selected journal articles seeks to make additional connections across writings on curriculum for Black children and democracy in progressive educational practices. In undertaking this analysis, we followed John Rajchman’s guide that new connections require «a trust that something may come out, though one is not yet completely sure what»¹⁰. We tried to allow a sense of indetermination and experimentation making space for new connections to emerge.

¹ P. Clough, *Introduction*, in P.T. Clough, J.O. Halley (edd.), *The affective turn. Theorizing the social*, Durham, Duke University Press, 2007, pp. 1-33.

² R. Williams, *Marxism and literature*, Oxford, Oxford University Press, 1977.

³ J. Flatley, *Affective mapping*, Cambridge, Harvard University Press, 2008.

⁴ *Ibid.*, p. 79.

⁵ A. Cvetkovich, *An archive of feelings*, Durham, Duke University Press, 2003; D. Gould, *On affect and protest*, in J. Staiger, A. Cvetkovich, A. Reynolds (edd.), *Political emotions*, New York, Routledge, 2010.

⁶ S. Ahmed, *The promise of happiness*, Durham, Duke University Press, 2010.

⁷ L. Berlant, *Introduction. Compassion (and withholding)*, in L. Berlant (ed.), *Compassio. The culture and politics of an emotion*, New York, Routledge, 2004, pp. 1-14.

⁸ L. Berlant, *Cruel optimism*, Durham, Duke University Press, 2011.

⁹ B. Massumi, *Parables of the virtual. Movement, affect, sensation*, Durham, Duke University Press, 2002.

¹⁰ J. Rajchman, *The Deleuze connections*, Boston, MIT Press, 2000, p. 7.

We start with a brief introduction to the Great Migration and some of its impacts on urban schooling in the decades of 1930s and 1940s. Although discrimination against Jews and against Blacks were central dimensions of the affective atmosphere of racial and ethnic difference at this time, this analysis focuses on race. After describing the methods and selection of articles, we discuss some of the affects expressed in the articles from *JNE* and *TCR*. We place the articles in close proximity and endeavor to read them as a broader «contact zone»¹¹ over good curricula for Blacks and Whites in urban schools.

1. Migration as «Disruptive Force»

In her book *The Next Great Migration*¹², Sonia Shah describes migration as «a natural response to changing environmental conditions» but also as a «disruptive force»¹³. «Condemning newcomers as inevitably disruptive» she writes «blames them for all transgressions committed by one percent or less of their members»¹⁴. Shah reviews millennia of human movement and concludes that over the long history of life on earth, [migration's] benefits have outweighed its costs, while nationalists still create xenophobic, incoherent policies, agreeing only that strangers are to be despised.

Disruption, by definition, is affectively charged by upheaval, change, and dispossession. The Great Migration of Black Americans out of the rural South to northern, midwestern, and western cities in the decades 1910-1970 pressured and disturbed work places, residential areas, shops, churches, transportation, recreational facilities, and schools. Approximately six million Black Southerners relocated to escape the terror and poverty of the Jim Crow South. This internal movement of people dwarfed migrations from outside of the US especially in the latter years, 1940-1970¹⁵. The earlier decades of the Great Migration have been connected with social, economic, and cultural developments such as the Harlem Renaissance, and the latter decades affected the growth of urban areas and ghettos, the development of the federal government's War on Poverty, and court-ordered integration of residential areas, public transportation, and schools, to name only a few¹⁶. Migrations produce «newcomers» around

¹¹ K. Stewart, *Ordinary affects*, Durham, Duke University Press, 2007.

¹² S. Shah, *The next great migration. The beauty and terror of life on the move*, New York, Bloomsbury Publishing, 2020.

¹³ *Ibid.*, p. 14.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ N. Lemann, *The promised land. The Great Black Migration and how it changed America*, New York, Vintage, 1992 and I. Wilkerson, *The warmth of other suns. The epic story of America's Great Migration*, New York, Random House, 2010.

¹⁶ Lemann, *The promised land*, cit.

whom policies are complicated and often «fraught». Considering «strangeness» helps us situate our concern for the educational responses and interventions traced through these journals. How did the uptick of so many different people living so closely together and «out of place»¹⁷ in booming urban areas matter for educational scholarship on curriculum and pedagogy? Since curricular knowledge and pedagogical practices are never neutral, we foreground how racial differences, newcomers, and ideas of strangeness circulated in explicit and subtle ways.

Scholarship on the Great Migration offers some starting points regarding disruptive pressures on schooling and curricular practices. First, there were more Black students in public schools in urban areas. Cities had to develop and/or enforce policies and practices to keep Black students in segregated schools or to develop integrated schools¹⁸. Second, issues related to the hiring of Black teachers arose, since becoming a teacher was a well-established career path for young Black women and men who attended post-secondary school. Would Black teachers be hired and would they be placed in segregated or integrated classrooms? Third, at a curricular level, the influx of Black students and Black teachers disrupted the assumption that valuable knowledge centered Whites. Blacks were excluded from US history since it was commonly accepted that they had made few important contributions¹⁹. Writing about transformative knowledge of social scientists who were less centered in the mainstream, James Banks reminds:

Knowledge, no matter how thoughtful and logical, usually fades when it goes against powerful political and economic forces. Knowledge is viewed as most influential when it reinforces the beliefs, ideologies, and assumptions of the people who exercise the most political and economic power in society²⁰.

2. *Strangers in Schools*

While education has been considered one of the most important strategies of mobility in the US, it has also been a technology for reproducing White supremacy, social class differences, and gendered asymmetries. Writing about

¹⁷ Shah, *The next great migration. The beauty and terror of life on the move*, cit.

¹⁸ Chicago did both. M. Hines, *The blackboard and the color line. Madeline Morgan and the alternative Black curriculum in Chicago's public schools, 1941-1945*. Unpublished dissertation. Chicago, Loyola University, 2017.

¹⁹ Hines, *The blackboard and the color line*, cit.

²⁰ J. Banks, *Race, knowledge construction, and education in the United States*, in James Banks (ed.), *Handbook of research on multicultural education*, 2nd ed., San Francisco, Jossey-Bass, 2004, p. 230.

Black children's early access to US public schools, Bettina Love²¹ offers, «When any group outside of the established norm fought for the right to education, [...] they were met with White rage»²². Love elaborates that «the field of education is anchored in White rage, especially public education»²³. Diane Ravitch once described feelings of rage about education for Black children in the South when the Rockfellers refused to «simply open their wallets» but sent a Black representative to the South to help Black communities raise the money themselves to «match» the Rockefeller contribution²⁴. Further evidence of rage includes statistics from the Equal Justice Initiative showing that nearly 4000 Black men, women and children were lynched between 1877 and 1950²⁵. In 1935, W.E.B. Du Bois wrote, «Negro children needed neither segregated schools nor mixed schools. What they need is education»²⁶. While DuBois did not place his hopes on integrated schools, Black children were slowly integrated into public schools that were structured through «hate and fear of darkness»²⁷. While the legacy of hate and fear is well-documented, this inquiry explores educational periodicals to augment understandings of how debates about curriculum participated in the affective intensities of the Great Migration.

3. Addressing interracial relations.

Race riots in 1943 in Los Angeles, Detroit, and New York City²⁸ combined with the rising awareness of master race policies and suppressions in Europe convinced US political leaders, educators, and the public that «interracial understandings» were of paramount importance²⁹ and the 1940s and early 1950s was «one of the nation's most prodigious periods for interracial and intergroup research, theory development, and activities»³⁰. If there was broad

²¹ B. Love, *We want to do more than survive. Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*, Boston, Beacon Press, 2019.

²² *Ibid.*, p. 22.

²³ *Ibid.*

²⁴ N. Rooks, *Cutting school. The segrenomics of American education*, New York, The New Press, 2017, p. XI.

²⁵ Love, *We want to do more than survive*, cit., p. 27.

²⁶ W.E.B. DuBois, *Does the Negro need separate schools?*, «The Journal of Negro Education», vol. 4, n. 3, 1935, pp. 328-335.

²⁷ Love, *We want to do more than survive*, cit., p. 29.

²⁸ Banks, *Race, knowledge construction, and multicultural education in the United States*, cit.

²⁹ A. Halvorsen, J. Mirel, *Intercultural education in Detroit, 1943-1954*, «International Journal of the History of Education», vol. 49, n. 3, 2013, pp. 361-381; M. Hines, *Learning Freedom. Education, elevation, and New York's African-American community, 1827-1829*, «History of Education Quarterly», vol. 56, n. 4, 2016, pp. 618-645.

³⁰ Banks, *Race, knowledge construction, and multicultural education in the United States*, cit., p. 231.

agreement that «unifying national perspectives» were necessary, there was less agreement on how to achieve them. How might interracial understandings be developed through the formal curriculum, and relatedly, how might interracial hostilities be minimized through knowledge and experiences? Anthropologists, psychologists, social and cultural groups and institutions, among others, leapt to the challenge. The anthropologists Ruth Benedict and Margaret Mead were both intensely involved in intercultural teacher education although with competing curricular approaches; Benedict believed that teachers needed accurate scientific understandings of race in order to interrupt the common inaccuracies about racial inferiority. Mead believed that facts alone were unlikely to change people's assumptions about Blacks and promoted conversation-centered experiences. Mead emphasized the emotional aspects of changing racial attitudes and promoted food fairs as one way to experience other cultures³¹.

Scholarship by African Americans during this period by social scientists and historians, such as Carter D. Woodson, John Hope Franklin, Rayford Logan, and Oliver C. Cox, contributed substantially to the knowledge of the intergroup movement³². Carter D. Woodson, founder of the «Journal of Negro History» in 1916, wrote textbooks for elementary and secondary school and «had more influence on the teaching of African American history in the nation's schools and colleges than any other scholar»³³. African American scholarship was pushed to the side by mainstream intellectual communities but remained influential in Black colleges. While the teaching of African American history and contributions was one important strand³⁴ variations on intercultural education also proliferated.

Michael Hines³⁵ details the supplementary curriculum written by two Black Chicago elementary teachers; these supplementary units of study emphasized African history, African-American contributions to US society (including inventions and soldiering), and the conscious development of pride among Black students in knowing about African-American achievements. The Chicago curriculum addressed factual knowledge, the spurring of curiosity, and racial pride; the supplementary curricular units were welcomed by White teachers and students as enlarging their perspectives, too. Halvorsen & Mirel³⁶ detail intercultural education initiatives in Detroit.

³¹ Z. Burkholder, *Color in the classroom. How American schools taught race, 1900-1954*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 65-95.

³² Banks, *Race, knowledge construction, and education in the United States*, cit.

³³ *Ibid.*, p. 233.

³⁴ See C. Grant, K. Brown, A. Brown, *Black intellectual thought in education. The missing traditions of Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson, and Alain LeRoy Locke*, New York/London, Routledge, 2016; Banks, *Race, knowledge construction, and multicultural education*, cit.

³⁵ Hines, *Learning Freedom. Education, elevation, and New York's African-American community*, cit.

³⁶ Halvorsen, Mirel, *Intercultural education in Detroit 1943-1954*, cit.

While intercultural and interracial education were on many educators' lips and research on children's racial attitudes expanded³⁷, challenges remained in how deeply and critically curricular materials addressed racism. While knowledge of social contributions did build racial pride in children, bigotry, anti-Black violence, and legalized segregation prevailed in the new neighborhoods and institutions of the north, midwest, and west. How directly might school curricula discuss systemic racism? The acknowledged aim of developing unifying national perspectives as bulwarks against domestic racial hostilities and against European totalitarianism thus tried to advance, and also stood in the path of, understandings of injustice. The affective atmospheres of classrooms and curricula in the 1940s and 1950s were pressured with desires for racial harmony and with widely divergent views of how education could contribute to it.

4. *Theoretical Approach and Methods*

Utilizing a critical, interdisciplinary perspective, we consider curriculum as complicated responses to prevailing challenges, conflicts, debates, and pressures. In order to understand particular curriculum ideas in complex ways, critical considerations of relevant contexts are vital, which can emphasize political, economic, philosophical, racial, and gender (among others) contexts and issues. We have discussed the theoretical inspiration of affect theory for exploring curricular responses and relations elsewhere: «Since teaching is generally considered to be sets of discrete actions in a linear, universal time, these perspectives might allow us different and fuller considerations»³⁸.

As introduced above, this inquiry focuses on two educational journals' responses to the disruptions of difference associated with the period of The Great Migration during the 1930s and 1940s. «The Journal of Negro Education» (JNE) and «Teachers College Record» (TCR) were selected for examination because we expected that they would offer distinctive, even contrasting, perspectives. Both journals are associated with universities, Howard University and Teachers College, Columbia University, respectively. Both journals have long publishing histories with JNE beginning in 1932 and TCR in 1900. Two broad questions guided this examination:

- How were pressures around racial differences during the Great Migration expressed in the two educational journals?

³⁷ Banks, *Race, knowledge construction, and education in the United States*, cit.

³⁸ B. Dernikos, N. Lesko, S. McCall, A. Niccolini, *Feeling education*, in B. Dernikos, N. Lesko, S. McCall, A. Niccolini (edd.), *Mapping the affective turn in education. Theory, research and pedagogies*, New York/London, Routledge, 2020, pp. 3-27.

– How was curriculum affectively positioned to respond to pressures around racial difference?

We further limited the time period to be examined to the 1930s and 1940's, when the numbers of Black migrants to northern, midwestern and western cities were high. These inter-war years witnessed the rise of intercultural education and distinctive curricular approaches developed by both Black and White scholars, activists, and educators. In selecting particular articles to be included, we sought articles that focused on curriculum, race, differentiations in classrooms, "crises" or challenges, and relevant approaches to teaching and curriculum. A list of the articles selected and subsequently examined is included in Table 1. In all, this review focused on 17 JNE and 17 TCR articles.

Our analysis began with close readings of each of the selected articles. We took notes on key concepts, ideas of curriculum, and affective pressures. Then we developed descriptions of JNE and TCR approaches or directions. In seeking to make connections between these journals' approaches, we imagined the journals, editors, and authors as in encounters or forming contact zones. Within these encounters, we speculate on the affective pressures and responses to racial disparities.

The concept of an «encounter» is critical to understanding affective atmospheres of the past³⁹. The concept of an encounter is a way to historicize intensities, feelings and emotions. The encounters that repeat created some more expected grooves on the terrain, the easy to find paths. For example, social efficiency. Social efficiency as an economic model was easily transferable from factories to schools. The groove becomes deeper, smoother and easy to slide into as it "makes sense". Vocational education, or academic tracking by social class, gender and race, was a curricular approach to knowledge that structured feelings – good feeling for meeting the needs for all kinds of learners from all social categories and backgrounds and bad feelings for those perpetuating a caste-like society via government schooling. Encounters are shaped in modes of living, in atmospheric pressures, not solely by transactions between individuals. Katie Stewart uses the term «contact zone» to describe what is coming-into-being in situations; there are emergent qualities and actions which might flare, flatten out, or fizzle⁴⁰. In the next sections, we describe the sets of ideas and pressures within the journals and begin to develop our sense of their affective encounters or zones of contact as characterized by national sentimentality, protest, and repair. Writing on curricula as an encounter is worthy of analysis as it is a repetitive scene of knowledge as a relation of history, power, and futurity. Education in common schools is where post-colonial legacies and the social imagination of more livable, equitable futures combust.

³⁹ B. Anderson, *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*, England, Ashgate Publishing Company, 2014.

⁴⁰ K. Stewart, *Ordinary affects*, Durham, Duke University Press, 2007, pp. 1-11.

5. *Addressing Difference in TCR: Social Problems, Democratic Processes, and Tolerance*

In 1938, Hollis Caswell wrote that the general curriculum should contribute directly to the development of «social understanding and sensitivity» and teachers should not falter by emphasizing only problems for which “exact” answers were available. Caswell criticized school curriculum for giving «little direct consideration to the problems and needs of contemporary life».

The development of understanding of the problems of contemporary social life and ability to deal effectively with them is a major responsibility of the school, and that the discharge of this responsibility should not be left to incidental instruction or expected as an automatic result of schooling. It is held that the way to accomplish such understanding is to deal directly with significant contemporary problems and needs⁴¹.

In 1937, Kandel argued that «international understanding» was of paramount importance for curriculum and that «the end to be achieved is an understanding of civilization and culture as a collective achievement»⁴². In their emphasis on problems of contemporary life and education for social sensitivity, it seems likely that they were writing with an awareness of intercultural education. According to Burkholder⁴³, Margaret Mead worked with Teachers College faculty to prepare classroom teachers for intercultural approaches. While these authors in TCR emphasized the need for studying contemporary problems and social sensitivity, they did not cite materials on intercultural education.

TCR authors used the term «democracy» as a placeholder for values, freedoms, and a political order in opposition to totalitarian and authoritarian governments. In the articles reviewed, authors regularly relied on a set of beliefs connected with democracy to argue for particular curricular aims and practices⁴⁴. More explicitly, a progressive idea of education for democracy was articulated; one that emphasized student-centered practices as most directly relevant for developing democratic beliefs and skills.

Authors also argued for the explicit teaching of democratic processes and skills. In 1937, William Kilpatrick wrote that all intelligence must be considered as a product of social processes. «Ever fuller sharing of social responsibility and ever more adequate self-direction should be the school’s mutually complementary social-moral aims»⁴⁵. In 1940, Reynolds argued that

⁴¹ H. Caswell, *Social understanding and the school curriculum*, «Teachers College Record», vol. 39, n. 4, 1938, pp. 315-327.

⁴² L. Kandel, *Intelligent nationalism in the curriculum*, «Teachers College Record», vol. 38, n. 10, 1937, pp. 35-42.

⁴³ Burkholder, *Color in the classroom. How American schools taught race*, cit.

⁴⁴ T. Biggs, *The changing world and the curriculum*, «Teachers College Record», vol. 35, n. 1, 1933, pp. 33-35.

⁴⁵ W. Kilpatrick, *Psychological bases and their implications for the American curriculum*,

children must learn democracy by doing democratic practices in the classroom. Looking toward political developments in Europe, he contrasted «imposed totalitarianism and collaborative democracy»⁴⁶. Reynolds referred to both racial tolerance and world conflict as requiring democratic processes. Reynolds described children learning and integrating democratic values and processes with examples of students re-making the school's Lost & Found procedures and the lunchroom. Reynolds assumed that «democratic values» would carry over from these school situations to other contexts.

In the articles reviewed, TCR authors operated out of an unapologetic progressive education perspective that emphasized children's active participation in learning; authors regularly used examples of child-centred practices, such as, students collecting information on students' views of the Lost and Found policies and their recommendations for revised policies. Reynolds' Lost and Found examples involved change and compromise. He concluded: «If, therefore, through his school experiences the child can be brought to build for himself, through his drives, his satisfactions, and his goals, a framework of values which have the characteristics of the democratic way of life, he will be practicing democracy. Such practicing of democracy in the schoolrooms of America will do more to bring about the complete realization of democracy than all the words ever written or spoken»⁴⁷. While he was principal of the Horace Mann School, Reynolds also wrote that knowledge must be related to action, «Reading and talking about racial tolerance are about as efficacious as giving children the taste of oranges by telling them about it»⁴⁸. Mary Harden explored in detail how social problems were amenable to child-centred study by describing a fifth grade class's observation of a line of men waiting to be interviewed for a job on the construction of a church. Harden wrote: «The line of jobless men on the sidewalks each morning stimulated these children to ask many questions about unemployment. The machine age became a reality. They saw the derrick, the hoisting crane, the cement mixer, and the motor-drawn steam shovel displace man power in the construction of the church»⁴⁹.

Racial inequities and international armed conflicts were both cited as justifying the need for curricula that focused on social problems. «Democratic pluralism» became a new language for an Americanism in which racial, ethnic, and religious differences could coexist⁵⁰. US Commissioner of Education, J.W.

«Teachers College Record», vol. 38, n. 6, 1937, pp. 491-502.

⁴⁶ R.G. Reynolds, *Democracy in the classroom*, «Teachers College Record», vol. 41, n. 5, 1940, pp. 427-436.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ M. Harden, *Opening the way for an understanding of modern problems*, «Teachers College Record», vol. 39, n. 6, March, 1938, pp. 506-520.

⁵⁰ M. Hines, *The blackboard and the color line. Madeline Morgan and the alternative Black curriculum in Chicago's public schools, 1941-1945*, Doctoral Thesis, Chicago, Loyola University, 2017, p. 82.

Studebaker proclaimed that «teaching tolerance» was «a major problem» that U.S. schools needed to address as part of the war effort, and praised districts that instituted «school assemblies and instruction in general leading to racial and religious tolerance and understanding». He urged «members of school boards, school officials, and teachers of the United States» to «give immediate attention to the problem of adapting school curricula and schedules to ensure meaningful and adequate treatment of the ideas, aims, and spirit of democracy»⁵¹.

In the TCR articles reviewed, the authors emphasized becoming committed to democracy, committed to social sensitivity, committed to the American democratic project, and student-centered explorations of democratically-informed questions. The TCR publications did not advocate commitment to a particular curriculum of racial equity or racial uplift, even though TC faculty members and the Progressive Education Association were both actively involved⁵². The articles reviewed emphasized education for «social sensitivity» and for social and moral intelligence, but these remained at a generalized or abstract level. TCR authors prioritized a broadly «progressive approach» that emphasized “relevance”, a belief in social constructedness, and the importance of learners’ active participation in the problems and processes. These authors were likely supportive of intercultural education and interracial understanding but their language and educational positions prioritized “democracy”.

Given the TCR authors’ emphasis on democracy and the collaborative democratic process of studying and revising structures and processes, we want to consider the affective dimensions of curricular propositions and theorizing that addressed “democracy” and sidestepped curricula related to Black history, culture, and achievements. The democratic emphasis comes across as abstract, as a generalized principle that could have few linkages to the lived experiences of daily life. The affects that *democracy* conjured and put into circulation supported relevance, student-centeredness, social sensitivity, attention to social problems and the social constructedness of intelligence; all of these beliefs could support attention to racial inequities and discrimination against Blacks in schooling. To acclaim democracy as the approach to educational equality seems to inhabit an affective realm of rational political principles and related deliberative processes. It was a big picture view, and rested upon a belief that the US political system was open and inclusive. But these democratically-centered beliefs could move in ways that failed to directly connect with racial inequities and violent exclusions. Democratic processes could stick to a particular idea of progress that was colorblind or tolerant of gradual, slow processes of inclusion and equity. Democratic values and processes seemed to offer, if not promise, a

⁵¹ J.W. Studebaker, *Teaching tolerance a major problem in 1939*, «The Clearing House», vol. 13, n. 5, 1939, p. 266.

⁵² Burkholder, *Color in the classroom. How American schools taught race*, cit.; R.K. Goodenow, *The Progressive educator, race, and ethnicity in the Depression years, An overview*, «History of Education Quarterly», vol. 15, n. 4, 1975, pp. 365-394.

pathway to attention to racial inequities in education. Still, given the contexts of the Great Migration of and intolerance toward immigrants from Europe, especially Jews, a focus on democracy and social sensitivity was likely to address racial and ethnic intolerance, as the following section discusses.

6. *Race and Progressive Educators*

«By 1935 a general consensus had formed among social reconstructionists on the dangers of racial conflict»⁵³ and forced assimilation processes. To counter anti-Semitism and racial discrimination, the building of tolerance was emphasized. Progressive educators endorsed «cultural pluralism, the use of intercultural education, programs in human relations and other techniques to foster «communication understanding», and awareness of the commonness of all human beings». They also believed in social planning by a welfare state to eliminate racism and prejudice in a society in the throes of rapid change. The «glue» that would hold this educational state together would be a «set of commonly embraced democratic ideals and a faith in progress»⁵⁴.

In the early 1930s educator George Counts declared that in modern America «there could be no «separate but equal» treatment for blacks because they did not enjoy political and economic power, an observation seldom made by prominent white educators»⁵⁵. John Dewey took a socialist view of racial discrimination and linked Blacks' status to the kinds of work they did. Ronald Goodenow summarizes the positions of Counts and Dewey at this time:

Counts wrote little on race and ethnicity after 1935. As he came to stress the positive power of democratic ideology and consensus in his work there is evidence to suggest that he believed that because of their [Blacks and ethnics] controversial nature, problems related to them would «distract» educators and the public from broader social change processes. Dewey, on the other hand, continued to speak out on racial intolerance and discrimination. On numerous occasions he lent his name to attacks on anti-Semitism and racism, and he used public forums to issue strong statements on the dangers posed to American values and institutions by prejudice. There is, however, a more defensive and non-political tone to his pronouncements⁵⁶.

In the 1930's tumult of fascism, anti-Semitism, and urban racism, educators searched for ways to counter intolerance and build American democracy. «Democratic rhetoric permeated educational literature and the position papers

⁵³ Goodenow, *The progressive educator, race, and ethnicity in the Depression years, an overview*, cit.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 368.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 369.

of the National Education Association's Educational Policies Commission and the American Historical Association's Commission on the Social Studies»⁵⁷. The progressive approach to race in the 1930s prioritized «social planning, the attitudinal roots of intolerance and the curative power of the arts»⁵⁸. Progressives emphasized strong commitments to «national unity, democracy, and tolerance» but «they often failed to consider the structural and institutional nature of racism in the United States». In the emphasis on democracy, the citizen identity of children and youth was prioritized. Pluralism often became a static set of ideas or traits, and minorities were viewed as needing to assimilate within broader beliefs in the power of «social engineering, rational planning, and consensus». While intercultural programs grew prior to World War II, in Goodenow's estimate, they «tended to be eclectic and concerned with producing social harmony. In many cases they therefore downplayed social change and forms of actual race relations that might prove disruptive»⁵⁹.

Major African-American scholars such as Alain Locke and Charles S. Johnson supported the Progressive Education Association (PEA). Most of the editors of the «Journal of Negro Education» joined the PEA. An examination of black publications and statements on progressive education suggests that interest in progressive methodology and philosophy was often linked to a need for democratic social change and black awareness, a break from the “learning by doing” and social accommodationism of Booker T. Washington's brand of early twentieth century progressivism⁶⁰.

In summary, the relationships of progressive educators to racial equality were mixed. While progressives championed intercultural education, the emphasis on social harmony blunted its critique of segregation and racial hierarchy. Since White progressives believed that an open society already existed, their focus was often on psychological and attitudinal rather than structural change. Here the beliefs of the administrative progressives overtook the pedagogical progressives, in that support was strongest for democracy, social engineering, and progress. Black scholars and educators supported progressive education's emphasis on democratic social change. These processes could be understood to embrace all Americans but they could also acquiesce to racial segregation.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 370.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 371.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 375-376.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 380.

7. *National Sentimentality*

Part of the affective dimension of educational journals is the tone of their writing, which involves specific language choices and also genre choices. The articles reviewed established an objective, formal tone that also exuded morality, rhetoric «halfway between sermon and social theory»⁶¹. This may be part of a move to make education more authoritative and scientific. The tone of objective truth also positions the substance of the argument as untouchable, as written within a hierarchy in which expertise, knowledge, and authority were accorded the authors and their ideas. The articles may not have been energizing to read, but they did communicate a moral authority.

The articles from TCR engaged with a sentimentality focused on the nation. Lauren Berlant defines sentimentality as part of the Enlightenment project of «cultivating the soul of the subject toward a visceral capacity to embody, recognize, and sanction virtue»⁶². National sentimentality is about political investments, which are often outside or juxtaposed to the realm of politics. National sentimentality draws upon the American Dream, which promises that «if you invest your energies in work and family-making, the nation will secure the broader social and economic conditions in which your labor can gain value and your life can be lived with dignity»⁶³. But this promise of America assumes that citizens do not have identities or structures that limit what people can do, and the exclusive aspects of civic life must be suppressed or made anomalous, and national sentimentality works for those citizens who can disregard the structural limits. «The utopia of a color-blind and gender-consensual society has been used as an alibi to make cases of egregious inequality seem like exceptions to a national standard, rather than a structural condition»⁶⁴. Citizenship is always being produced out of educational, political, rhetorical, and economic struggles over who can be part of «the people» and how social belonging will be measured and valued. Citizenship, then, «must be seen as more than a patriotic category»⁶⁵.

Schools comprise a citizenship “front” or contact zone, where struggles over who will count as worthy of a quality education and educational funding occur. Thus, schools participate in who will be included in “the people” and how social membership is defined and valued. Given the background of The Great Migration, and the existence of segregated schools in the south and in the north, it is clear that Black children and youth were not included in “the people”. But

⁶¹ J. Tompkins, *Sensational designs. The cultural work of American fiction, 1790-1860*, New York/Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 123.

⁶² L. Berlant, *The female complaint. The unfinished business of sentimentality in American culture*, Durham, Duke, 2008, p. 34.

⁶³ Id., *The queen of American goes to Washington City*, Durham, Duke, 1997, p. 4.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 20.

the TCR articles reviewed here emphasized the importance of the democratic dimension of America as supporting social engineering and progress. The progressive school contributed to this advancement by teaching the value of democratic processes and attention to social problems. While social problems were emphasized as an important component of school curricula, the American context invoked by progressive educators did not include structural barriers to Black Americans and those who were “out of place” in migration flux.

The TCR articles participated in national sentimentality in their articulation of a “democratic America” that is contrasted with fascism and totalitarianism. America had to utilize its traditions of critical thinking and democratic processes to rise to the conflict with totalitarian regimes. By addressing problems, social planning, and a belief in progress, Americans would rise to the challenges of racial inequality and totalitarian aggression. But the realms in which democratic processes were to occur were the elementary and secondary school. The TCR authors encouraged their readers to adopt the “true feelings” that were consistent with American values and informed by the morals of educated, middle-class Whites. Berlant insists that the core pedagogy of national sentimentality endeavors «to develop a notion of social obligation»⁶⁶ among the privileged to extend humanity to those persons at the bottom of the social hierarchies who have been excluded from citizenship and opportunities.

Sentimental politics has had powerfully transformative effects on which subordinate populations are recognized as candidates for inclusion in the body politic. But as James Baldwin asserts, the humanization strategies of sentimentality always traffic in cliché, the reproduction of a person as a thing, and thus indulge in the confirmation of the marginal subject’s embodiment of inhumanity on the way to providing the privileged with heroic occasions of recognition, rescue, and inclusion. In this view, sentimentality from the top down softens risks to the conditions of privilege by making obligations to action mainly ameliorative, a matter not of changing the fundamental terms that organize power, but of following the elevated claims of vigilant sensitivity, virtue, and conscience⁶⁷.

The articles from *TCR* trafficked in the obligation to develop vigilant sensitivity, virtue, and conscience by inquiring with students into social issues and developing responses utilizing democratic principles and a firm belief in social progress. In describing the evaluation of students’ learning of social sensitivity, Harden evokes Berlant’s ideas of the pedagogy for sensitivity, virtue, and conscience:

This pattern of increasing liberalism, fortified by clear thinking on succeeding maturity levels for individuals and groups of students, is in keeping with the purposes of the [Horace Mann] School, which are concerned with the development of a sensitivity toward social

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Berlant, *The female complaint*, cit., p. 35.

problems, a clarification of controversial issues through an understanding and appreciation of social values, and the furtherance of the democratic way of life⁶⁸.

Here the educators' devotion to curricular visions and practices leads to «increasing liberalism» that is, increasing social sensitivity and commitment to a democratic way of life. Harden's increasing liberalism included a belief that Blacks deserved educational opportunities.

When Goodenow wrote that progressive educators acquiesced to segregated schools, this was a prime example of how sentimental politics in education elevated the need for cultural sensitivity as part of the curriculum and acknowledged racial inequality as a problem, but seemed to accept «vigilant sensitivity, virtue, and conscience» as sufficient action in response⁶⁹. The national sentimentality of the pedagogical progressives spoke loudly and morally to others who had similar affective attachments to an idea of America, schooling, and curriculum. Holding fast to the sensitivity, virtue, and conscience of child-centered education, the authors published in *TCR* wrote from and of national sentimentality.

8. *Addressing Difference in JNE: Racial Integration, Instigation, and Protest*

In 1935, Harold Mann Bond, former chairman of the NAACP, wrote, «To know the dominating forces in Southern society is to know quite accurately the existing course of study»⁷⁰. Bond pointed to the «particular structures» that enable the «human passions» of white institutions and calls for the readership to pay more attention to the «dominating influences of social forces» of curriculum-making. Bond directly challenged the official knowledge of schools in textbooks:

If every Southern textbook dealing with social phenomena in the section, including grammar-school readers, typically throws a romantic mantle around slavery and the plantation system, it is not wholly by accident that this has come to pass. Poverty and recreant human nature are only partial explanations of the iniquitous discriminations against Negro children in the provisions of public education⁷¹.

In 1940, Walter Daniel, a professor at Howard University, set out four aims of secondary education for a democratic society and asked, «Do these aims apply to Negro adolescents who are the victims of racial discrimination characteristic

⁶⁸ Harden, *Evaluating social sensitivity*, cit.

⁶⁹ Goodenow, *The progressive educator*, cit.

⁷⁰ H.M. Bond, *The curriculum and the Negro child*, «The Journal of Negro Education», vol. 4, n. 2, 1935, p. 160.

⁷¹ *Ibid.*, p. 160.

of American democracy»?⁷² In 1948, Partridge supported a differentiated curriculum, which had to «perform a distinctive social task growing out of distinctive problems of Negro life in America»⁷³ Daniel also argued that Black youth needed different knowledge to understand their different experiences in a segregated America. Daniel provided this example:

The presence of racial segregation in the southern community...would not change the social-civic aim of education, but would require some special curricular provisions for both the Negro and white child in educating them to meet the problems raised⁷⁴.

Throughout JNE, authors argued that curriculum, schools, and education writ large should improve the political, social, material, economic, and historical conditions of Black Americans. JNE authors passionately illustrated the power of the past to haunt the everyday atmospheres of the present and future in schools. For example, Du Bois pointed out that while Black Americans could attend college in 1935, «They are not educated; they are crucified»⁷⁵. Authors struggled with how these differences mattered for the materiality of knowledge and schooling experiences. Curriculum became the object of intractable debates over why and how to differentiate knowledge. The view of curricular knowledge as neutral and objectively distant from human subjectivity that persisted outside of JNE erased racialized legacies of dominance, violence, and disenfranchisement. In the messiness of knowledge and subjectivity, JNE takes up a kind of knowledge that Lorraine Code describes as «philosophically unmanageable»⁷⁶. Code's view of knowledge through Black feminist thought allows for a critical reading of «neutrality»: «It is odd that so seemingly unattainable a goal [of objectivity] should have such a persistent regulative force»⁷⁷. JNE authors persistently asked. Whose knowledge would do what and for whom?

Debates over differentiation of curriculum for different learners and in different historical encounters have persisted. U.S. federal policies have mandated that schools accommodate the needs, goals, and desires of an increasingly diverse population, but some efforts have entrenched «social predestination»⁷⁸. For example, the calls for distinctive curricula by JNE authors sometimes claimed that the important difference about Black lives was living conditions and not

⁷² W. Daniel, *The aims of secondary education and the adequacy of the curriculum of the Negro secondary school*, «The Journal of Negro Education», vol. 9, n. 3, 1940, p. 465.

⁷³ D.C. Partridge, *Directives for designing the curriculum of the Negro rural school*, «The Journal of Negro Education», vol. 17, n. 4, 1948, p. 554.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 466.

⁷⁵ DuBois, *Does the Negro need separate schools?*, cit., p. 328.

⁷⁶ L. Code, *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*, Ithaca/London, Cornell University Press, 1991, p. 35.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁷⁸ H. Kliebard, *Changing course. American curriculum reform in the 20th century*, New York, Teachers College Press, 2002, p. 45.

race. It could be that authors did not want to fuel the flames of racial inferiority leaving the reader to unpack the inextricable links between social conditions and race⁷⁹. Thus, curriculum debates often present impasses that pit efficiency or modernization against emancipatory aims. Berlant writes that an impasse leaves «queasiness in the air. Normative idioms of power and distinction are almost entirely outside of the frame, and yet hover everywhere»⁸⁰.

9. *Curricular Differentiation and History*

JNE scholars were vocal about the White leadership and administration at all levels of education in the US and often noted that Whites, especially in the South, were motivated to limit Black students' access to school knowledge. JNE authors differed in their visions for Black students' occupational and economic futures and related knowledge. Authors argued for vocational education, for a liberal arts education, and for a hybrid vocational-civil society emphasis.

In the first issue of JNE, Walter Daniel wrote that curriculum is not made for all children despite being «set forth» by various national education associations. He observed that «in both segregated and mixed school systems there are found opposing theories and practices as to what should be the aim and content of the education of the Negro child»⁸¹. Daniel wrote that «a knowledge of the conditions of slavery and reconstruction is essential understanding of the race problem in this country»⁸². Daniel puts history at the center of curricular decisions.

While «the science of race» was critiqued by JNE authors as justifying the belief in Blacks' inferior mental capacity⁸³ and the withholding of quality education, one author also called for more and different science⁸⁴. Intelligence testing during the 1930s and 1940s were used to legitimize Black inferiority⁸⁵. Thus, scientific knowledge was sometimes accorded authority and validity. In a 1932 article aptly titled *The Curriculum*, Walter Daniel formulated two dominant foci: the belief that Black children were uneducable because of their mental inferiority and that «peculiar racial needs» required a different

⁷⁹ W. Daniel, *The curriculum*, «The Journal of Negro Education», vol. 1, n. 2, 1932, p. 277.

⁸⁰ L. Berlant, *Cruel optimism*, Durham, Duke University Press, 2010, p. 249.

⁸¹ Daniel, *The curriculum*, cit.

⁸² *Ibid.*, p. 278.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*, p. 303.

⁸⁵ J. Banks, *The historical reconstruction of knowledge about race. Implications for transformative teaching*, «Educational Researcher», vol. 24, n. 2, 1995, pp. 15-25.

education⁸⁶. Daniel's complaint set the tone for most of the articles about curriculum and pedagogy that were reviewed.

10. *Complaint*

The «Journal of Negro Education», the first journal to focus solely on the education of Black Americans, was started in 1932 and passionately opposed racial segregation⁸⁷. A tone of longing for change and exasperation over disappointment characterized the articles we reviewed. Authors repeated the discussion of segregation as a dominating social force and critiqued the remnants of colonial discrimination and inequality. The inequitable opportunity for Black Americans to live well in a segregated nation was the central complaint of this journal. In recording injustice, pressing the injustice of segregation, and critiquing education policy and practices, *JNE* has performed educational research as *complaint*.

Ahmed points out that a complaint can be leveled after becoming «tired of putting up with something that should not be happening»⁸⁸. The critical tone and historical witnessing of segregation during acute change in the US can be heard as a hope for change but also as Black intellectuals «tired of putting up with something that should not be happening». Horace Mann Bond's 1935 article, *The Curriculum and the Negro Child*, recounted «the disgraceful neglect of history of Negroes» in curriculum⁸⁹. Bond articulated weariness over the partial explanations of discrimination and the excluded knowledge about slavery. Bond also utilized an intense, angry tone over suppressed knowledge about Black life and history.

Ahmed writes that as «a complaint gets out» it becomes an invitation to speak up and out about something and «that invitation can be pressure»⁹⁰. Scholars pressed for better interracial understanding⁹¹, curricula specifically

⁸⁶ *Ibid.*, p. 285.

⁸⁷ K. Wheatle, *Exploring the context and influences behind the founding of the Journal of Negro Education, 1932-1933*, «The Journal of Negro Education», vol. 86, n. 1, 2017, pp. 3-12.

⁸⁸ S. Ahmed, *Complaint as diversity work*, (Last updated: 10.11.2017), <<https://feministkilljoys.com/2017/11/10/complaint-as-diversity-workcomment-page-1/>> (last access: 07.06.2021).

⁸⁹ Bond, *The curriculum and the Negro child*, cit.

⁹⁰ Ahmed, *Complaint as diversity work*, cit.

⁹¹ W. Alexander, *White schools study race questions*, «The Journal of Negro Education», vol. 2, n. 2, 1933, pp. 139-146; H. Amerman, *Perspective for evaluating intergroup relations in a public school system*, «The Journal of Negro Education», vol. 26, n. 2, 1957, pp. 108-120; M. Carmichael, *A program for 'a better understanding between the races'*, «The Journal of Negro Education», vol. 2, n. 2, 1933, pp. 151-156.

for Black children⁹², a classical education⁹³, curricula about Black American achievements and racial uplift⁹⁴, new designs for rural schools⁹⁵, vocational education⁹⁶, and curriculum that lowered «inter-racial friction»⁹⁷. The most enduring press was for the elimination of forced segregation⁹⁸, although in a 1935 article *Does the Negro need separate schools?*, W.E.B. DuBois pressed for separate schools for Black and White children to avoid the pattern of «neglect and willful torment»⁹⁹. DuBois was one of the few scholars who used *JNE* as a platform to argue that separate schools would benefit Black Americans¹⁰⁰.

As complaint, *JNE* pressed for new thinking and decisive action toward a different social order. The early volumes of *JNE* «confront the agitation» about the limited scholarly spaces for Black educators to critique and comment on the current status of the education for Black people. Before 1932, Black magazines were the only textual spaces for public expression and collection for information about the lives of African Americans¹⁰¹. Wheatle writes,

JNE created standards for research quality and would set a model for black intellectual thought for decades to follow. Reflective of Carter G. Woodson's warning in the *Mis-education of the Negro*, Thompson and his contemporaries were compelled to do for themselves in order to insight progress toward educational equality in the U.S. The *Journal of Negro Education* is a project of their efforts that helped to move American notions of democracy and equal educational opportunity in more progressive directions¹⁰².

In addition to a commitment to cultivating Black intellectual rationality, the emotional infrastructure of *JNE* served as an affective structure for moral action during acute social change. Through this form of complaint, scholars found each other¹⁰³.

⁹² Bond, *The curriculum and the Negro child*, cit.; Daniel, *The curriculum*, cit.

⁹³ H. Farmer, *The revival of classical learning as the most potent force in Negro progress*, «The Journal of Negro Education», vol. 9, n. 4, 1940, pp. 591-594.

⁹⁴ M. Morgan, *Chicago school curriculum includes Negro achievements*, «The Journal of Negro Education», vol. 13, n. 1, 1944, pp. 120-123.

⁹⁵ D.C. Partridge, *Directives for designing curriculum of Negro rural schools*, «The Journal of Negro Education», vol. 17, n. 4, 1948, pp. 554-555.

⁹⁶ I. Bryant, *Vocational education in Negro high schools in Texas*, «The Journal of Negro Education», vol. 18, n. 1, 1949, pp. 9-15; H. Punke, *Social democracy through vocational education*, «The Journal of Negro Education», vol. 9, n. 2, 1940, pp. 183-187.

⁹⁷ I. Shannon, *The teaching of Negro life and history in relation to some views of educators on race adjustment*, «The Journal of Negro Education», vol. 2, n. 1, 1933, p. 63.

⁹⁸ E. Henderson, *The elimination of segregation through protest, propaganda, and education*, «The Journal of Negro Education», vol. 20, n. 3, 1950, pp. 475-484.

⁹⁹ DuBois, *Does the Negro need separate schools?*, cit., p. 328.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 329.

¹⁰¹ Wheatle, *Exploring the context and influences behind the founding of the Journal of Negro Education*, cit., p. 4.

¹⁰² *Ibid.*, p. 11.

¹⁰³ S. Ahmed, *Complaint as feminist pedagogy*, (Last updated: 16.06.2021), <<https://feministkilljoys.com/2021/06/16/complaint-as-feminist-pedagogy/>> (last access: 07.06.2021).

Complaint «brings a problem to attention» and is a record of that bringing to attention¹⁰⁴. JNE became one historical record of the press to bring race politics to attention -- to bring to consciousness the presence of after-shocks of slavery. JNE explored and exposed racial differences in education «in the wake»¹⁰⁵:

Living in the wake means living the history and present of terror from slavery to the present, as the ground of our everyday Black existence; living the historically and geographically discontinuous but always present and endlessly reinvigorated brutality in, and on, our bodies while even as that terror is visited on our bodies the realities of that terror are erased¹⁰⁶.

JNE marked the past and kept it present.

Differences, especially by race, were written about as tensions, overt conflict, and problems that needed understanding and negotiation. JNE brought racial injustice, discrimination, and segregation to its readers and Black intellectuals pressed for social change. We read JNE as a record of feelings-grief, anger, joy, hope-and of accumulated «affects of feeling political together»¹⁰⁷. The journal caustically defended the rights of Black Americans to equal opportunities in education and scholars who published in the journal often staked their claims via curricular knowledge. In the first issue, Daniel argued that curricula were not made for all children in the US despite being «set forth» by national education associations. As power, knowledge, and race are codified tenets of Black feminism, it was no surprise that curriculum was the battleground for many scholars published in JNE.

In a 2017 article that analyzed the history and purpose of the journal, JNE was described as «an act of defiance» and an «act of activism»¹⁰⁸. Complaint can be a protest of oppressive conditions, ideas, and practices that provoke action¹⁰⁹. JNE was an intellectual space for recording the protest against the horrific treatment and conditions in schools for Black children through time. An example of the affective intensities circulating through this journal is an article by Elmer Henderson (1950), *The Elimination of Segregation Through Protest, Propaganda, and Education*, where he argued, «Education, protest, and propaganda have not in themselves been successful weapons in the fight against legally enforced separation to the same extent as has legal action»¹¹⁰. In this example, legal action is the formal expression of a complaint on record

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ C. Sharpe, *In the wake. On blackness and being*, Durham, Duke University Press, 2016.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 15.

¹⁰⁷ Berlant, *Cruel optimism*, cit.

¹⁰⁸ Wheatle, *Exploring the context and influences behind the founding of the Journal of Negro Education*, cit., p. 10.

¹⁰⁹ Ahmed, *Complaint as feminist pedagogy*, cit.

¹¹⁰ Henderson, *Elimination of segregation through protest*, cit., p. 481.

in the courts. Ahmed's description of complaint activism describes an enduring drive of JNE:

Complaint activism might describe a stance or a style, a willingness to fight back, to fight for more, whatever the costs, whether or not you get through. Not getting through does not mean not getting somewhere. This also means that getting somewhere is not always about getting through. Complaint activism is a way of thinking about what we get from complaint even when we do not get through. To complain is also to create a record. Remember: you have to record what you do not want to reproduce. If you record what you do not want to reproduce, that record exists even if what is reproduced is still reproduced. Yes, a record can end up in a file. But the record is also what you retain: you can take it with you wherever you go¹¹¹.

A complaint can conjure negative feelings about the complainer. Ahmed writes, «The violence you complain about can be directed toward you because you complain»¹¹². Complaint is as much as about optimism as it is about past failings. Complaint is a relation of hope. One motivation for making a complaint can be the desire to make a change «a sense of optimism about how things *could* [original emphasis] happen differently»¹¹³. As complaint, JNE produced knowledge for «political potentiality» as a place where «conscience meets knowledge»¹¹⁴. The intersection of conscience and knowledge in JNE produced optimism alongside protest. The most optimistic examples of articles centered hopes for racial integration¹¹⁵, desires for lessened inter-group frictions¹¹⁶, celebrations of Black Americans' achievements¹¹⁷ promises of vocational education to eradicate poverty¹¹⁸, and investments in specific content area curricula¹¹⁹.

¹¹¹ S. Ahmed, *Complaint activism*, (Last updated: 16.04.2021) <<https://feministkilljoys.com/2021/04/16/complaint-activism/>> (last access: 07.06.2021).

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Ahmed, *Complaint as diversity work*, cit.

¹¹⁴ Berlant, *Cruel optimism*, cit., p. 224.

¹¹⁵ W. Miller, *Anticipated problems incident to racial integration in public schools and some suggested approaches*, «The Journal of Negro Education», vol. 21. n. 3, 1952, pp. 285-292.

¹¹⁶ Amerman, *Perspectives for evaluating intergroup relations*, cit.; Shannon, *The teaching of Negro life and history*, cit.

¹¹⁷ Carmichael, *A program for 'a better understanding between the races'*, cit.; M. Morgan, *Chicago school curriculum includes Negro achievements*, cit.

¹¹⁸ Bryant, *Vocational education in Negro high schools in Texas*, cit.; H. Punke, *Social democracy through vocational education*, cit.

¹¹⁹ Stodola, *The teaching of English in secondary schools for Negroes in Mississippi*, «The Journal of Negro Education», vol. 20, n. 4, 1951, pp. 513-519; E. Weaver, *Development of science curricula in Negro schools*, «Journal of Negro Education», vol. 25, n. 2, 1956, pp. 118-129.

11. *Curriculum as Repair*

persistent attachments to the political... are an investment in the possibility of its repair?¹²⁰

Ideas about curriculum in JNE and TCR in the 1930s and 1940s form a *contact zone* as both journals are engaged in *repair* of national shortcomings and of related shame. Repair is developed by Eve Sedgwick¹²¹ to counter the dominant critical tradition that places «faith in exposure»¹²². Clarity, exposure, and critique are methods used to overcome naturalization, commonsense, and ideology. In considering what knowledge does and how it incites social relations and feelings, Sedgwick claims that such critical approaches are marked by paranoia, anticipation of an uncovered truth, and suspicion. Heather Love¹²³ adds that exposure analytics tend to be accompanied by willed jumps to celebratory stances (e.g. gay pride or transformative pedagogy), which she understands as escapes from the 'bad feelings' associated with exposures. Scholarship that aims for exposure emphasizes suspicion as an epistemological stance and also obviates «alternative ways of understanding or things to understand»¹²⁴. Knowing and knowledge as exposure are in turn associated with politics and social relations defined by «beyond» and «beneath», which often become narratives of «origin and telos»¹²⁵. Sedgwick offers an alternative, reparative approach to reading that «undertakes a different range of affects, ambitions, and risks»¹²⁶:

To read from a reparative position is to surrender the knowing, anxious paranoid determination that no horror, however, apparently unthinkable, shall ever come to the reader as new; to a reparatively positioned reader, it can seem realistic and necessary to experience surprise¹²⁷.

Following Sedgwick, we invoked the term «beside» rather than origin or telos in several ways. In a literal way, we placed and read the two journals side by side. In doing so, we aimed for a greater range of affects and not a replay of satisfaction, a sense of superiority, or outrage. «Beside» may make possible other affects beyond suspicion or paranoia or judgment.

¹²⁰ Berlant, *Cruel optimism*, cit., p. 227.

¹²¹ Sedgwick, *Touching feelin. Affect, pedagogy, performativity*, Durham, Duke University Press, 2003.

¹²² *Ibid.*, p. 138.

¹²³ H. Love, *Feeling backward. Loss and the politics of queer history*, Cambridge, Harvard University Press, 2007.

¹²⁴ Sedgwick, *Touching feeling*, cit., p. 130.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 8.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 150.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 146.

To think of reparative relations is to move toward capaciousness, to open up new connections, to place our own beliefs and practices beside those of educators of the 30s and 40s. In invoking curriculum as repair, we bring JNE and TCR together and read their efforts and articulations as active responses to educational facts and trajectories of the 1930s and 1940s. Both JNE and TCR were engaged in mending the harm perpetrated by segregated and underfunded schools for Blacks students. As discussed, these journals' efforts took different routes. JNE focused on the shameful circumstances of Black students' schooling and argued for the necessity of equity and quality education. TCR's reparative response involved the elevation of righteous sentiments about the harmonizing and progressive trajectory of American democracy. While JNE and TCR connected in their reparative responses, the actions implicated by the repair moved on different paths. JNE focused on African American children and youth; TCR focused on «all students». The group-specific versus universal scope of reparations separated the responses and their appealingness to different constituencies. JNE's complaints demanded structural changes of the racialized inequities. TCR's reparative response promulgated sensitivity to claims and conditions of inequality, but did not promote similar actions. JNE's affects of complaint are bolder and counter the given structure of schooling. TCR's sentimentality seems designed to make segregated schools better without removing the grounding factors of anti-blackness and legal segregation.

Other scholars have analyzed the curricular ideas of Black activists and of progressive educators in the 1930s and 1940s¹²⁸. By bringing these two perspectives, as articulated in two educational journals, into direct and affective relationship against the backdrop of The Great Migration, we aimed to provide additional insights into the emotions that circulated alongside educational proposals. We aimed to inquire into the possibilities for repair that JNE and TCR offered without swiftly moving to a judgment of right and wrong approaches. Rather, we wanted to understand the two journals' attachments to change and their different avenues of repair, and an assessment of the two reparative approaches is beyond the scope of this analysis. Any educational question generates intensive cleavages, effusive rhetoric, and linkages with futures, the nation, the next generation, and the economy, among others. In this way, educational debates become recognizable as cultural performances, as well as policy discussions. As noted at the beginning, attention to affect marks a willingness to recognize and consider the affective attachments that circulate with particular curricular ideas. Attending to the affective dimensions of TCR

¹²⁸ A. Brown, *Counter-memory and race. An examination of African America scholars' challenges to early Twentieth Century K-12 historical discourses*, «The Journal of Negro Education», vol. 79, n. 1, 2010, pp. 54-65; Grant, Brown, *Black intellectual thought in education*, cit.; Hines, *The blackboard and the color line*, cit.; L. Wendling, *Higher education as a means of communal uplift. The educational philosophy of W.E.B. Du Bois*, «The Journal of Negro Education», vol. 87, n. 3, 2018, pp. 285-293.

and JNE fostered a consideration of curricular theorizing and policy decisions as always in relation to rhetorical forms and emotional appeals. By highlighting the affective work of curricular theorists we also aim to bridge historical gaps, as we can place ourselves and our ideas beside the complaints and virtuous sensitivities of another era.

Table 1. Table of Reviewed Articles

«Teachers College Record»

DATE	AUTHOR	TITLE
1933	Biggs, Thomas	<i>The Changing World and the Curriculum</i>
1933	Cook, P.A.W.	<i>A Guide to the Literature on Negro Education</i>
1933	Brown, Robert	<i>The Study of Peoples in the Curriculum</i>
1937	Kandel, I.L.	<i>Intelligent Nationalism in the Curriculum</i>
1937	Kilpatrick, William H.	<i>Psychological Bases and Their Implications for the American Curriculum</i>
1938	Caswell, H.	<i>Social Understanding and the School Curriculum</i>
1940	Reynolds, Rollo G.	<i>Democracy in the Classroom</i>
1940	Hollingworth, Leta & Whitty, Paul	<i>Intelligence as Related to Race</i>
1940	Gore, George William	<i>The In-Service Professional Improvement of Negro Public School Teachers in Tennessee</i>
1940	Pritchard, Horan & Hollingworth, Leta	<i>The Course of Mental Development in Slow Learners Under an 'Experience Curriculum'</i>
1940	TC Faculty	<i>Democracy and Education in the Current Crisis</i>
1941	Rugg, Harold	<i>Education and Social Hysteria</i>
1941	Harden, Mary	<i>Evaluating Social Sensitivity</i>
1941	Abbott, Allan	<i>"In These Bad Days"</i>
1941	Colson, Edna Meade	<i>An Analysis of the Specific References to Negroes in Selected Curricula for the Education of Teachers</i>
1941	Featherstone, W.B.	<i>How Should the Curriculum Be Planned?</i>
1943	Wright, Marion M. Thompson	<i>The Education of Negroes in New Jersey</i>

«Journal of Negro Education»

DATE	AUTHOR	TITLE
1932	Daniel, Walter	The Curriculum
1933	Carmichael, Maude	A Program for a Better Understanding Between the Races
1933	Shannon, Irwin	The Teaching of Negro Life and History in Relation to Some Views of Educators on Race Adjustment
1933	Alexander, Will	Southern White Schools Study Race Questions
1935	Bond, Horace Mann	The Curriculum and the Negro Child
1935	DuBois, W.E.B.	Does the Negro Need Separate Schools?
1940	Daniel, Walter	The Aims of Secondary Education and the Adequacy of the Curriculum of the Negro

1940	Farmer, Harold	The Revival of Classical Learning as the Most Potent Force in Negro Progress
1940	Punke, Harold	Social Democracy Through Vocational Education
1944	Morgan, Madeline	Chicago School Curriculum Includes Negro Achievements
1948	Patridge, Deborah	Directives for Designing the Curriculum of Negro Rural Schools
1949	Bryant, Ira	Vocational Education in Negro High Schools in Texas
1950	Henderson, Elmer	The Elimination of Segregation Through Protest, Propaganda and Education
1951	Stodola, Quentin	The Teaching of English in Secondary Schools for Negroes in Mississippi
1951	Langhorne, Joseph	The Use of Audio-visual Aids with Negro Themes
1956	Weaver, Edward	Development of Science Curricula in Negro Schools
1957	Amerman, Helen	Perspectives for Evaluating Intergroup Relations in a Public School System

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Making women visible. Female students at the University of Cambridge in 1860s-1980s

Inna Kravchuk
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical
University (Ukraine)
i.kravchuk@udpu.edu.ua

ABSTRACT: The paper focuses on women's educational experiences at the University of Cambridge in 1860s-1980s. Women had to overcome lots of obstacles in the way of access to university education on the same terms as men. The attitude of university administration towards female education was rather controversial. Due to the efforts of Emily Davies, the first British residential college for women was founded in Hitchin in 1869. It was considered a bold initiative at that time. Soon Newnham, another women's college in connection with the University of Cambridge, was established. However, then the rate of change slowed down for a long time and women had to fight for equality of opportunity, justice and recognition. Several attempts to make female students eligible to receive degrees failed. The University of Cambridge became the last among British universities to allow women officially graduate and admit them to full membership.

EET/TEE KEYWORDS: Women's education; University of Cambridge; Higher education; Women's college; Female students; England; XIX-XX Centuries.

Introduction

Gender equality is an indicator of democratic society and attaining it proves to be a complex and multi-stage process, in which education is one of the key factors. Research needs to be conducted about women, «who historically have been excluded from mainstream academic discourse»¹. Thorough analysis of history of female education, overcoming the barriers to higher education and understanding women's educational experiences, as well as presentation of their academic and scientific achievements will help to specify the role of women in

¹ C. Woyshner, B. Hao Kuo Tai, *Symposium: The History of Women in Education*, «Harvard Educational Review», vol. 67, n. 4, 1997, pp. V-XIV, <<https://doi.org/10.17763/haer.67.4.385197673w145773>>, <https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-67-issue-4/herarticle/the-history-of-women-in-education_202> (last access: 02.08.2020).

the development of society. Such research might as well be useful for women from countries where gender inequality is still considered a norm, because it can serve as a guideline for improvement of their education, show the steps that need to be taken and have a general positive effect on their further life.

Attitude to women's education reflects the general attitude of society towards women at a definite period of history. If the society does not want to provide equality between the genders, it puts some restrictions on female education as well. Such deprivation of access to education makes women dependent, limits their choices and reinforces the belief that a woman's place is in the home. For a long time, prosperous gentlemen were successful in persuading women that their major role, maybe their only role was to stay at home and be «good wives and mothers». W. Goodsell in her book *The Education of women. Its social background and problems* (1924) presented a precise description how society treated women for many centuries: «The ideal of womanhood through the ages has been a modest, docile, clinging creature, trained in home-keeping arts, with physical charms sufficient to compensate for an empty mind, and with unlimited capacity for self-immolation. It followed that education of an intellectual sort played but a small part in woman's life»². European women felt the urgent need to fight that stereotype and began undertaking active actions in the second half of the 19th century. Women in some countries of the world have just started making their first steps in this direction.

1. *Breaking down barriers to university education*

In the course of history, women's education was influenced by various factors, such as family, customs and traditions, religion, political decisions etc. Traditions can be defined as one of the key forces that influenced formal and informal education in the UK. On the one hand, it is preservation of the traditions that helps the country maintain its high status and uniqueness. On the other hand, when the society appreciates traditions too much, it creates an invisible barrier against any positive changes. This was the case with women's higher education in Great Britain, as well as in some other European countries. First and foremost, women had to break stereotypes regarding their capability and need for higher education, then prove that they can be admitted to graduation; the next step was to take up professions other than teaching and achieve career fulfillment. It was not easy for female pioneers in higher education to persuade their parents, administration of higher educational institutions, the government and the society as a whole in the feasibility and necessity of such changes.

² W. Goodsell, *The Education of Women. Its Social Background and Problems*, New York, The Macmillan Company, 1924, p. 7.

However, when they gained more supporters than opponents and put their ideas into practice, major advances in educational opportunities happened, that can be called «a revolution». In fact, it did not happen in one day, but took much time and effort. London University was the first university in Great Britain to admit women in 1868; it admitted women on equal terms with men in 1878 and awarded them degrees two years later³. Other universities followed that example, but that was not the case for the most ancient and most prestigious universities of Oxford and Cambridge, which preserved gender segregation till 1920 and 1947 respectively⁴.

Of particular interest are women's educational experiences at the University of Cambridge, which showed controversial treatment to female education. On the one hand, the first British residential college for women was opened in connection with the University of Cambridge⁵, on the other hand, it was the last among universities in Britain to allow women students to officially graduate⁶.

To put it short, it all started with Emily Davies' commitment to her job of an educator and her calling to give women opportunities to get higher education on equal terms with men. In modern understanding she was a top manager who worked out strategies, knew which steps were to be taken and persistently put her plans into practice. In 1862 Emily Davies had informal conversations with professors of Oxford and Cambridge universities about the attitude of administration towards examining girls⁷. Oxford gave a tactful negative answer. But she received a more encouraging reply from Cambridge university, where the authorities did not object to girls using examination papers. For the first time eighty-three girls had a chance to take Cambridge Local Exams and in fact showed on average equal results with boys in all subjects except arithmetic⁸. The first step to female university education at Cambridge was taken. It should be noted that all the decisions were reasonable and all the actions were careful not to scare men with possible changes of social order. Emily Davies wrote about the stages of women's education development and her experience in that field in her book *Women in the universities of England and Scotland* (1896). In the nineteenth century there were plenty obstacles and prejudice on that way,

³ J. Robinson, *Bluestockings. The Remarkable Story of the First Women to Fight for an Education*, London, Penguin Books, 2010, p. XIV.

⁴ K. Dihal, *Women at the University of Oxford: Revolutionaries in a Male-Dominated World*, Oxford University, 2017, <<https://medium.com/oxford-university/women-at-the-university-of-oxford-revolutionaries-in-a-male-dominated-world-d23cc3c85bc2>> (last access: 27.10.2020).

⁵ M.A.R. Tucker, *Cambridge*, London, Adam And Charles Black, 1907, p. 320.

⁶ Robinson, *Bluestockings. The Remarkable Story of the First Women to Fight for an Education*, cit.

⁷ R. McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, London, Victor Gollanz LTD, 1975, p. 27.

⁸ R. McWilliams-Tullberg, *Women and Degrees at Cambridge University, 1862-1897*, in M. Vicinus (ed.), *A Widening Sphere. Changing Roles of Victorian Women*, Bloomington, London, Indiana University Press, 1977, p. 123.

that delayed the development. The first English colleges for women were the Queen's College (1848) and the Bedford College (1849), which at that time were not attached to any university. As she mentioned, at that day even the name of «college», as associated with women seemed to require apology⁹. Miss Davies wanted to establish an institution for women with the same high standards as ones that existed for men. After long discussions and thorough preparation, the time came for the establishment of such a college and it was founded at Hitchin in Hertfordshire (27 miles from Cambridge). In October 1869 it opened its doors to the first five students who had been carefully selected from 21 applicants¹⁰. The names of the first students can be found in the book *Girton College 1869-1932* by Barbara Stephen. They were Miss Gibson, Miss Lloyd, Miss Lumsden, Miss Woodhead and Miss Townshend¹¹. Miss Manning came there for only one term with no intention to take any exams, that is why she is not always mentioned in books and articles on the history of Girton. Emily Davies did not wish to become the first mistress herself, so the post was taken by Mrs Manning. But Miss Davies took an active part in the life of the college and explained the aim of its foundation to the pioneering students. Though it was not obligatory for any student to take the University degree examinations, the ambitious goal was the Tripos, which had to be taken in three years and one term, the same time as allowed to men¹². Due to thorough preparation, all five students passed the Previous examinations. Two students decided to go further and take the Tripos examinations in classics and one in mathematics and successfully passed them in 1873¹³. The college was moved to Girton in Michaelmas term the same year. In Miss Davies' opinion, the village was a perfect place for the college, because it was not far from Cambridge, but distant enough to guarantee students' privacy. Her plans to find a college in Girton were realized with moral and financial support of other influential ladies who made great efforts to advance women's rights. The first thousand pounds for the realization of the scheme was given by Madame Bodichon. Another generous donor to the college was wife of the Lord Stanley of Alderley Henrietta¹⁴. In the years that followed the college improved its infrastructure and increased its capacity from 21 students in 1873 to 150 in 1907¹⁵.

Soon after the foundation of Hitchin, supporters of female higher education who disagreed with Emily Davies' views put into practice their plan to establish

⁹ E. Davies, *Women in the universities of England and Scotland*, Cambridge, Macmillan and Bowes, 1896, p. 4.

¹⁰ J. Kamm, *Hope Deferred. Girls' Education in English History*, London, Methuen & Co LTD, 1965, p. 258.

¹¹ B. Stephen, *Girton College 1869-1932*, New York, Cambridge University Press, 2010, p. 26.

¹² McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., p. 62.

¹³ Kamm, *Hope Deferred. Girls' Education in English History*, cit., p. 259.

¹⁴ M.A.R. Toker, *Cambridge*, London, Adam And Charles Black, 1907, p. 319.

¹⁵ *Ibid.*, p. 320.

another women's college attached to the Cambridge University. There they decided to apply a different, much more "gentle" approach.

Everything began with the cooperation of the Cambridge don Henry Sidgwick and the North of England Council for Promoting the Higher Education of Women, where Anne Jemima Clough acted as an honorary secretary. In 1860s they collaborated to introduce an examination from Cambridge University for teachers and governesses and organize lectures in historical, literary and scientific subjects for women, which were a great success¹⁶.

In the summer of 1871, Henry Sidgwick rented a house in Regent's Street in Cambridge where a new college was founded¹⁷. The post of the mistress was offered to Anne Clough, who did not have such ambitious goals as Emily Davies, but rather practical ones. She had an intention to improve the education of teachers and governesses and as a result of it a new more knowledgeable generation of schoolgirls was expected to grow up. The number of students increased quickly and soon there was not enough space for women who desired to study. In October 1875 Newnham Hall was established and ready to provide accommodation for a Principal, a resident lecturer and thirty students, still not big enough to accept all those wishing¹⁸. The founders of Newnham realized that many female students lacked proper secondary schooling and allowed them to work at their own pace to the level that satisfied their needs and matched their abilities¹⁹. Female students studied with enthusiasm, dedication and commitment and in a number of cases achieved remarkable success.

Newnham and Girton developed quickly and their administrators acted in some cases as rivals, in other took joint action to achieve some goals. After a Girtonian Miss C. A. Scott had been placed equals to the eighth wrangler in 1880, the Graces of 24 February 1881 allowed female students to take the Previous and Tripos examinations²⁰.

In 1890 the Newnham student Philippa Fawcett scored the highest mark of all the candidates for Part I of the Mathematical Tripos²¹. The examination consisted of twelve three-hour papers and tested not only mathematical skills, but also endurance, self-control, speed and purposefulness. The student who got the best result was awarded the title the Senior Wrangler. But women had no right to obtain degrees and titles at Cambridge University at that time. Her

¹⁶ McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., pp. 50-53.

¹⁷ *Ibid.*, p. 57.

¹⁸ *Ibid.*, p. 67.

¹⁹ G. Sutherland, *History of Newnham*, <https://www.newn.cam.ac.uk/about/history/history-of-newnham/> (last access: 21.07.2020).

²⁰ The colleges and halls: Girton, in J.P.C. Roach (ed.), *A History of the County of Cambridge and the Isle of Ely*, London, 1959, Vol. 3, pp. 490-493. *British History Online*, <<http://www.british-history.ac.uk/vch/cambs/vol3/pp490-493>> (last access: 01.09.2020).

²¹ *Philippa Fawcett: a pioneer in education*, <<http://www.diverse.cam.ac.uk/stories/fawcett/>> (last access: 11.09.2020).

result was announced as «above the Senior Wrangler»²² and that was given the spotlight in Britain and abroad. It is clear that her success was not accidental. It must be mentioned that Philippa Fawcett descended from a famous family. Both of her parents were highly educated and did their best to promote her development. Her father Henry Fawcett was Chair of Political Economy in Cambridge. Philippa's mother Millicent Garrett Fawcett was the president of the National Union of Women's Suffrage Societies and the co-founder of Newnham College²³. And her aunt Elizabeth Garrett Anderson became the first Englishwoman to qualify as a doctor and found a hospital for women. She was a pioneering physician who did everything possible to support the opening of the medical profession to women in Britain²⁴.

Outstanding mathematical abilities, great character traits (diligence, patience, self-commitment), good education and preparation, as well as intellectual backgrounds all those things contributed to Philippa Fawcett's success story. However, that happened at the end of the nineteenth century; in early nineteenth century, her mathematical talent would be unnoticed, because women were not allowed to study at universities even on the unofficial basis. Mike Dash explains the reason why so much attention was given to the Mathematical Tripos. In fact, it was considered the most difficult examination at one of the most distinguished universities in the world, an exceptionally prestigious competition for the empire's brightest minds²⁵. It was a great honour to be selected the Senior Wrangler and there was intense rivalry among both candidates and tutors who prepared them. At that time, it was an ordinary practice for the periodical press to publish short biographies of wranglers who got top six results²⁶.

In the same year, a student from Girton Margaret Alford was placed first in the Classical Tripos²⁷. She repeated the success of Agnata Ramsay (also Girtonian), who obtained the results higher than Senior Classic in 1887²⁸.

²² M. Dash, *The Woman Who Bested the Men at Math*, <<https://www.smithsonianmag.com/history/the-woman-who-bested-the-men-at-math-120480965/>> (last access: 21.08.2020).

²³ Dame Millicent Garrett Fawcett, in *Encyclopædia Britannica*, <<https://www.britannica.com/biography/Millicent-Fawcett>> (last access: 21.09.2020).

²⁴ Elizabeth Garrett Anderson (1836-1917), <http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/garrett_anderson_elizabeth.shtml>(last access: 21.08.2019).

²⁵ Dash, *The Woman Who Bested the Men at Math*, cit.

²⁶ *The Mathematical Tripos in the University of Cambridge*, «Science», vol. 1, n. 15, 1883, pp. 412-415, <www.jstor.org/stable/1758508> (last access: 12.09.2020).

²⁷ K. Moruzi, *Constructing Girlhood through the Periodical Press, 1850-1915*, London-New York, Routledge, 2016, p. 130.

²⁸ E.S. Leedham-Green, *A Concise History of the University of Cambridge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 178.

2. *The long road to full membership*

Despite women's achievements, several attempts to gain equality of conditions and full membership for women were unfruitful. In other words, women were isolated from 'real' University life, but used all the facilities available to improve their education. There were plenty restrictions in female students' daily routine. They were required to ask permission to attend lectures and take exams²⁹. Female students were chaperoned in the places where they might meet men. Moreover, there were limitations that could have a negative effect on their studies. For example, women students could use the University Library for only four hours a day (from 10 a.m. to 2 p.m.). In 1891 the petition was signed by representatives of Girton and Newnham in order to extend the possibility of women's presence for two hours, but it was turned down³⁰. Generally, the University of Cambridge was a place with the dominant male culture and women often felt out of place.

Women tried to find ways and means to change that state of affairs. In November 1895 Newnham Associates at their annual meeting agreed to ask the Senate to award women degrees and to admit women to membership of the University³¹. On the unofficial basis, a number of Cambridge men supported the idea of making women eligible to receive degrees but when it came to voting the results were not optimistic. The idea received so much criticism from opponents that the majority of men who were initially for it changed their mind. Different reasons were found, women were blamed for pride, moving away from their real destiny, having lower intellectual potential etc. In fact, there was a fear that women would compete with men for high-skill jobs. Almost all scholarships and prizes at the University were for men. Some parents who cared about their daughters' education and further career objected to their studies at the University of Cambridge though they recognized its value. Parents might have given preference to other universities, for instance London University, which awarded degrees that would spare their daughters some difficulties if they wished to teach or study in other European countries or the USA.

There was heated debate both in the University and in the press over the question of degrees for women. It was decided to arrange the vote on the Grace to admit women to degree titles on 21st May 1897. *The Times* published an announcement about special trains for Cambridge for *non-placets* (those voting against)³². On that day banners with the agitation against women receiving degrees were strung. Furthermore, some effigies of female students were made

²⁹ L. Delap, *The Rising Tide: Women at Cambridge*, <https://www.cam.ac.uk/TheRisingTide> (last access: 12.09.2020).

³⁰ McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., pp. 104-105.

³¹ *Ibid.*, pp. 109-110.

³² *Ibid.*, p. 137.

and hung from the windows. The photographer Thomas Stearn took a photo of an effigy of an emancipated woman student in bloomers and striped stockings on a bicycle³³. Large numbers of undergraduates, alumni and staff waiting for the verdict gathered near the Senate House. The majority of voters were against the Grace (1713 votes against and 662 in favour)³⁴. Joyful men organized a celebration with firecrackers and a bonfire, which continued until midnight. The supporters of the women's case suffered a bitter defeat. Furthermore, it took 50 years to change that. In 1947 the University of Cambridge became the last among universities in the UK to provide full degrees and membership to women.

By 1920s not many changes for female students had taken place at the University despite the role of women in the I World War and post-war changes in their status, e.g. enfranchisement of women over 28 (1918) and Sex Disqualification (Removal) Act (1919). The authorities of the University of Oxford, another "male bastion", felt that the changes were inevitable. In 1920, all degrees (except that of Divinity) became available to women, as well as admission to the University government and appointment as examiners at any examinations³⁵.

In contrast to Oxford, the University of Cambridge was not eager to provide women privileges reserved for men. The staff of Girton and Newnham was excluded from decision-making on the University educational issues and the two colleges remained in the isolated position. The only concession made was the conferment of titular degrees to women. That issue had been under consideration for two years before its official approval at the Congregation in March 1923³⁶. That was not what women and their supporters wanted and fought for. The National Union of Societies for Equal Citizenship demanded that women should be able to get full degrees and membership from Cambridge University and urged that Parliament withheld grants from funds contributed by women as well as men for the support of any British University which refused to admit women to equal membership³⁷. But the Parliament had no wish to interfere much and left it to the University to deal with the issue.

The Second World War expedited changes in university education, both structure and curricula were modified. The expansion of secondary education

³³ *Cambridge Boys Celebrate When Women Are Refused Degrees*, <<https://graphicarts.princeton.edu/2018/02/22/cambridge-boys-celebrate-when-women-are-refused-degrees/>> (last access: 21.09.2020).

³⁴ McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., p. 139.

³⁵ *Ibid.*, p. 151.

³⁶ *Ibid.*, p. 204.

³⁷ *Letter from the National Union of Societies for Equal Citizenship*, <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/twenties-britain-part-one/womens-higher-education/>> (last access: 20.09.2020).

caused by *The Butler Education Act* 1944 created a greater demand for university places³⁸.

In 1946 a Memorial on reconsidering the position of women in Cambridge was prepared and signed by 140 members³⁹. Further discussions led to the appointment of the Syndicate, which examined the women's case⁴⁰. Their suggestion was to admit women to membership on equal terms with men, but to leave the right of restricting their numbers to the University (previously their number should not exceed 500). In general, the members of the Syndicate assumed the quota of female undergraduates should be limited to one-fifth of the total number of male undergraduates. Finally, on 6th December 1947 the recommendations of the Syndicate were approved and women obtained long-awaited full membership. The new Statutes received the Royal Assent in May 1948⁴¹. The first woman who received an Honorary degree was Queen Elizabeth (the Queen Mother) and that added solemnity to the whole ceremony. More than 900 women who graduated from Girton and Newnham colleges up to 1948 came to Cambridge from different parts of the world to be honored⁴².

No doubt, women were aware of injustice with the quota, but, in fact, until 1960 the proportion of female applicants had never reached the approved maximum. In the course of time, the demand for places increased and women's colleges asked the Council of the Senate to remove the quotas⁴³. Although they were soon cancelled, the proportion of women among both students and staff at the University as a whole remained low.

Since 1960 three existing women's colleges, namely Girton, Newnham and opened in 1954 New Hall (now Murray Edwards), could not satisfy the demand for education of the growing quantity of female applicants. The decision was made to open men's colleges to them. The Robbins report (1963) evidenced the low proportion of women among the university population in Cambridge (10%, while the average index in Britain was 25%)⁴⁴. In 1964 Darwin College, the first mixed college at the University of Cambridge was established⁴⁵. It was also the university's first graduate only college. Churchill,

³⁸ *Before and after the Second World War*, <<https://www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/before-after-second-world-war.htm>> (last access: 20.09.2020).

³⁹ McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., p. 209.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 210.

⁴¹ *Ibid.*, p. 212.

⁴² S. Chambers, *At last, a degree of honour for 900 Cambridge women*, «Independent», May 31st, 1998, <<https://www.independent.co.uk/news/at-last-a-degree-of-honour-for-900-cambridge-women-1157056.html>> (last access: 22.09.2020).

⁴³ McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A Men's University – Through a Mixed Type*, cit., p. 215.

⁴⁴ Committee on Higher Education, *Higher Education: A report by the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, 1961-1963 (The Robbins Report)*, Appendix Two (A), *Students and Their Education*, London, H.M.S.O., 1963, pp. 24-26.

⁴⁵ Darwin College, <<https://www.cambridge-colleges.co.uk/darwin-college-2/>> (last access:

King's and Clare Colleges began admitting women in 1972⁴⁶. Other colleges followed their example. In 1988 the last all-male college Magdalene became mixed. Though male students showed their attitude towards admitting women by wearing black arm bands and carrying a coffin that symbolized the "death" of the college, the time proved that the college benefitted from the admission of female students, moreover rose up the Tompkins table – the evidence that its academic results were improved⁴⁷. Of course, it was not the end of women's struggle for inclusion and recognition at Cambridge and women still had a long way to go in that direction.

Conclusion

This investigation into the history highlights the major milestones of women's education and experience at the University of Cambridge from 1869 till 1980s. Undoubtedly, the University can be proud of its women, their achievements and fortitude to attain goals despite all the obstacles. It was a daunting challenge for pioneers to overcome prejudice and assert their right for university education. In the modern sense, they can be called «agents of change», because they often fought for the rights and opened up new horizons not only for themselves but also for all the women, proving the society that they were responsible, intellectually capable and physically resilient to obtain higher education and to perform not only the traditional roles of good wives and mothers but also to conduct research and make inventions, to be experts in the chosen field and to make important political decisions. Several generations of women at the University of Cambridge took great efforts to prove that they were as capable as men and they just needed proper education to reach their full potential.

21.09.2020).

⁴⁶ C. Dyhouse, *Troubled identities: gender and status in the history of the mixed college in English universities since 1945*, «Women' History Review», vol. 12, n. 2, 2003, p. 174, <<https://doi.org/10.1080/09612020300200354>> (last access: 19.09.2020).

⁴⁷ Ch. Sweeney-Baird, *Magdalene celebrates admission of women 25 years on*, Published November 9, 2013, <<https://www.varsity.co.uk/news/6433>> (last access: 22.09.2020).

Un salesiano a servizio della «buona stampa» per ragazzi: Ruffillo Uguccioni e la SEI (1922-1966)

Francesca Davida Pizzigoni
National Institute for Documentation,
Innovation and Educational Research
Turin (Italy)
f.pizzigoni@indire.it

A Salesian at the service of the «good press» for children: Ruffillo Uguccioni and SEI (1922-1966)

ABSTRACT: The article explores the figure of Ruffillo Uguccioni, a writer for children whose work perfectly embodies the Salesian spirit and the role of the priest-writer. His publications, both in educational theater and in historical-moralizing texts, are almost entirely published by SEI, the Turin publishing house founded by Don Bosco within which Uguccioni also plays the role of editorial consultant for over thirty years. His work and his role within the publishing house are analyzed through the privileged source of the Archive of the SEI Press Office which allows us to highlight how Uguccioni can be considered the last «écrivain-maison» in children's production of this historic Catholic publishing house.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; Catholic publishing house; Ruffillo Uguccioni; Italy; XIX Century.

La Torino «capitale dell'impero di carta» ottiene questo titolo relativamente alla conquista del mercato editoriale scolastico per il lungo periodo compreso tra gli anni successivi all'Unità d'Italia fino al secondo dopoguerra¹ ma, a ben vedere, la città si distingueva anche per una non secondaria produzione legata alla letteratura per l'infanzia. Accanto alle più note opere per ragazzi realizzate dalla Paravia, non trascurabile infatti è l'esperienza dell'editrice cattolica SEI, le cui radici risalgono alla Libreria Editrice Salesiana fondata da don Bosco nella seconda metà dell'Ottocento². Dalle prime esperienze nella

¹ F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta: editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007.

² Sulla storia della casa editrice SEI: F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura*

tipografia del Valdocco fino alle soglie del XXI secolo la produzione amena per ragazzi attraversa tutta la storia di questa casa editrice rappresentando uno dei fulcri su cui poggia la sua mission istituzionale (produrre una stampa buona ed educativa per i ragazzi) e, in particolare dagli anni Venti del XX secolo in poi, una consistente parte dell'impegno produttivo e di investimento³. Per la realizzazione della letteratura amena rivolta al pubblico giovanile la casa editrice torinese utilizza una duplice via: da un lato chiamare scrittori per l'infanzia già noti e consolidati quali Fanciulli, Visentini, Dandolo, Del Soldato, per citarne alcuni, e dall'altro lato proseguire la tradizione avviata da don Bosco per cui erano gli stessi salesiani a divenire prolifici autori per ragazzi.

Se la critica letteraria già si è occupata delle opere e delle personalità degli esponenti del primo gruppo, l'analisi di una di queste peculiari figure del secondo gruppo di autori che può rappresentare un significativo punto di vista per comprendere le caratteristiche e la storia della produzione per l'infanzia SEI. Perfetta cartina di tornasole a tal proposito risulta essere don Rufillo Uguccione (Castelluccio di Montese, 1891 – Torino, 1966) che riunisce nella sua opera le caratteristiche specifiche della produzione salesiana rivolta ai giovani e connota con i suoi scritti buona parte del genere avventura per ragazzi a sfondo storico e del teatro educativo realizzati dalla casa editrice torinese⁴. Anche solo il numero delle opere editate da Uguccione con la SEI lascia intendere il suo "peso" all'interno della produzione complessiva: 77 opere teatrali e 55 opere narrative.

popolare, Torino, SEI, 1987; S. Pivato, *I nipotini di don Bosco*, in Id., *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, Milano, FrancoAngeli, 1990, pp. 15-65; G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, «Annali di storia dell'educazione», vol. 4, 1997, pp. 85-116; F. Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, in G. Turi, *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 29-320; G. Chiosso, *Oratorio di S. Francesco di Sales*, in Id. (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003, pp. 399-401; Targhetta, *La capitale dell'impero di carta: editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, cit. (specificamente le pp. 91-176); Id., *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008; R. Sani, *L'editoria scolastica cattolica dall'età giolittiana al fascismo. Il caso della Sei di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia*, in A. Zuczkowski, I. Bianchi (edd.), *L'analisi qualitativa dell'esperienza diretta. Festschrift in onore di Giuseppe Galli*, Roma, Aracne Editrice, 2009, pp. 493-512.

³ Targhetta, *Serenant et illuminant*, cit., in particolare pp. 95-104.

⁴ Cfr. J.M. Prellezo, *Uguccione Rufillo*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Editrice bibliografica, 2013, Vol. 2 e G.B. Biancotti, *Don Rufillo Uguccione*, Torino, Casa generalizia «San G. Bosco», 1966. Sull'importanza identitaria del teatro educativo all'interno della Congregazione Salesiana si veda: T. Lewicki, *Dal teatrino di Don Bosco al teatro salesiano: il volto e la missione del teatro educativo salesiano ai tempi di Don Rua*, in S. Zimniak, G. Loparco (edd.), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco*, Roma, LAS, 2010, pp. 349-377; M. Bongioanni, *Prete in teatro*, Torino, Ed. ECS, 1977. Sul ruolo e sul valore della buona stampa nel pensiero e nell'operato di don Bosco si veda: P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Zürich, PAS-Verlag, 1968, Vol. I; P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano, 1955; Id., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS, 2003.

Ma al di là della prolificità, la sua figura si interseca strettamente con la storia della SEI anche per il suo ruolo di consulente editoriale e per essere considerato dalla critica del tempo lo scrittore «che si richiama direttamente a Lemoyne e a don Bosco stesso»⁵.

Pur essendo disperso l'Archivio storico SEI e risultando di conseguenza impossibile ritrovare annotazioni e giudizi di Uguccioni sulle opere da lui revisionate, possiamo comunque cogliere il suo ruolo all'interno della produzione per l'infanzia SEI attraverso l'emanazione diretta del pensiero della casa editrice su di lui, offerto dai materiali conservati presso l'Archivio Ufficio Stampa SEI. Punto di vista certamente parziale e soggettivo⁶, esso non potrà fornirci una obiettiva riflessione critica su Uguccioni scrittore ma ci consentirà di beneficiare di una lente di osservazione privilegiata dei valori e dei ruoli che l'autore incarnava all'interno delle politiche aziendali rivolte al pubblico più giovane.

1. *L'avvio del rapporto con la SEI: la produzione teatrale per ragazzi*

Il giovane Uguccioni all'età di dieci anni entra nel collegio salesiano di Mogliano Veneto e, terminato il ginnasio, decide di prendere i voti. Viene ordinato sacerdote a Torino nel 1916. Dopo essere richiamato alle armi per tre anni, è nominato direttore prima dello stesso collegio di cui era stato allievo, a Mogliano Veneto, e poi del Valdocco, la casa madre torinese che dirige dal 1931 al 1934.

Nel frattempo, si laurea in Lettere e inizia la sua prolifica attività di scrittore che lo porta a realizzare «oltre cinquanta libri a fondo storico e un centinaio di testi teatrali di operette musicali da rappresentare negli oratori, testi scolastici e una biografia di S. Giovanni Bosco»⁷. Dirige la rivista «Catechesi» della ELLEDICI e il quindicinale per ragazzi «Gioventù» della SEI. Le sue pubblicazioni sono tutte editate da case editrici cattoliche (ELLEDICI, La Sorgente), ma è in particolare con la SEI che il salesiano instaura uno strettissimo rapporto quarantennale, come vedremo.

Si può dire che Uguccioni si identificasse non genericamente nel ruolo di 'scrittore' ma specificamente 'scrittore per ragazzi': a loro si rivolge in tutte le sue opere, siano esse di teatro o di narrativa. Con i ragazzi aveva un rapporto diretto e speciale: «scriveva per rendere i ragazzi istruiti, sereni, gioviali, buoni;

⁵ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Catechesi», gennaio 1967.

⁶ Sulla consuetudine, che è necessario tenere in considerazione, di affidare ai medesimi autori la stesura di sintesi promozionali per i propri testi Cfr. L. Braidà, *Della materialità dei libri*, «La Fabbrica del Libro. Bollettino di storia dell'editoria italiana», vol. XII, n. I, 2006, p. 5.

⁷ Archivio Storico La Stampa, «La Stampa», 1 novembre 1966.

per aiutarli nel comporre in italiano e negli esami; per preparali alla vita. E i suoi ragazzi gli restarono affezionati anche fatti uomini e intesero con lui una foltissima corrispondenza, sapendo di averne risposta nelle ventiquattro ore»⁸. Uguccioni “piegava” la scrittura a quelle che a suo giudizio erano le esigenze dei ragazzi «con la stessa soddisfazione con la quale un sarto confeziona vestiti fatti su misura. Io non sono capace di fare abiti da vetrina»⁹. I contatti iniziali con la SEI avvengono grazie al suo interessamento per la scrittura teatrale, anzi proprio grazie alla sua prima prova in questo ambito, *Fantin dei fiori*: «il lavoro piacque e, presentato a un concorso della SEI di Torino vi buscò il primo premio»¹⁰. A partire da questo primo esperimento teatrale del 1922 si avvia, con un notevole consolidamento dagli anni Trenta in poi, una lunga e ininterrotta collaborazione che porta Uguccioni a realizzare per la SEI oltre settanta sceneggiature per il teatro educativo fino agli anni Sessanta del Novecento. Questa sua prolificità che avanza a ritmo serrato (per esempio nel solo 1937 realizza 9 nuove operette per la SEI), «non solo riallaccia il loro autore alle sorgenti salesiane del Lemoyne e dello stesso Don Bosco, ma lo mette in testa a ogni altro librettista di famiglia, per numero e per fortuna di libretti»¹¹.

Proprio per la sua produzione teatrale nel 1935 Uguccioni riceve il premio della Società Autori Cattolici:

La Giuria, dopo aver constatato nell'autore il nobile scopo di rinnovare quel genere di teatro per i ragazzi che da Don Bosco fu fondato e che fu il primo seme da cui spuntarono e fiorirono le innumerevoli produzioni che ora tengono il campo e che non devono e non possono dimenticare la loro origine, ha riscontrato nell'autore della commedia [*Napoleone il piccolo*, NdR.] bellissime qualità di teatro: una invenzione originale, un accordo sapiente fra la storia e la fantasia, una simpatica famiglia di caratteri, e un dialogo festevole di buona marca italiana¹².

In un'intervista di parecchi anni dopo l'autore ricorda come e perché si è avvicinato alla scrittura per il teatro:

Per disperazione. Trent'anni fa, incaricato nel collegio Don Bosco di Maroggia di organizzare una recita sciupai tre sere, sacrificando il sonno per leggere una decina di copioni che ero riuscito a racimolare. Non trovandone nessuno adatto al mio caso, pensai di utilizzare meglio il mio tempo e in due sere scrissi il *Fantin di Fiori*, la mia prima commedia¹³.

⁸ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Catechesi», gennaio 1967.

⁹ Archivio Ufficio Stampa SEI, pagina sciolta, senza data, intitolata *Don Rufillo Uguccioni: educatore, scrittore, drammaturgo*.

¹⁰ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Teatro dei Giovani», dicembre 1953.

¹¹ Archivio Ufficio Stampa SEI, pagina sciolta, senza data, intitolata *Don Rufillo Uguccioni: educatore, scrittore, drammaturgo*.

¹² Bollettino Salesiano, giugno 2010.

¹³ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Teatro dei giovani», dicembre 1953.

Nelle sue rappresentazioni teatrali Uguccioni era solito coinvolgere direttamente giovani attori, dai dodici ai quindici anni, e al fine di potenziare la conoscenza di queste specifiche produzioni presso un pubblico sempre più ampio, nel secondo dopoguerra fonda con la SEI la rivista «Teatro dei Giovani» per «il bisogno di creare un organo per comunicare con gli amici del teatro dei ragazzi [...] e per il bisogno di una certa indipendenza editoriale, che permettesse anche di far conoscere le nostre produzioni, le quali stentavano a farsi strada e non vi riuscivano che dopo molti anni dalla loro pubblicazione»¹⁴.

Per diversi anni la produzione principale di Uguccioni è quasi esclusivamente occupata da commedie, drammi, bozzetti comici, monologhi, quadri edificanti e rappresentazioni sacre che hanno da sempre connotato la tradizione salesiana e le attività legate all'Oratorio:

Sempre presente è l'attenzione educativa, quella che Don Bosco definiva "morale", cioè coltivare i buoni sentimenti e inculcare virtù cristiane (*Chi ben fa ben trova, Mamma che sei lontana, Il primo grano, Questa è la vita...*). Don Uguccioni sa bene che negli oratori, nelle scuole, nelle parrocchie molte feste vengono solennizzate con Accademie e piccole rappresentazioni. Ecco, allora, prodursi in raccolte per varie circostanze (*Concerti in famiglia, dialoghi; Per la festa della Madonna; Per la Giornata della Stampa Cattolica; Per la Giornata delle Missioni; ecc.*)¹⁵.

Il consolidamento e la diffusione del sentimento cattolico sono la funzione di base di queste operette, nelle quali Uguccioni si impegna massimamente anche quando a poco a poco, con il passare degli anni, gli apprezzamenti verso il teatro andranno diminuendo: «Al salesiano Rufillo Uguccioni si deve il tentativo, alla fine degli anni Trenta, di contrastare il progressivo declino della popolarità del teatrino educativo, dando vita a una nuova collana intitolata *Teatro lirico dei ragazzi*»¹⁶.

Uguccioni è l'autore drammaturgico che più ha scritto su don Bosco, pubblicando sempre le sue opere con la SEI. Il primo lavoro in tal senso è *Primo Sole* nel 1932 realizzato in occasione del centenario della esperienza studentesca del Santo, seguito nel 1933 da altri due bozzetti: *Il santo dei fanciulli* e *L'anticamera di un santo*. L'anno successivo l'autore scrive in *Per Aspera. Omaggio a don Bosco santo*, e due commedie in due atti: *Il Presagio* e *Il Vincitore*. Il libretto della prima commedia riporta per intero un brano delle *Memorie Biografiche* di don Bosco stesso (Vol. I, capo XXIV). Nel 1936 ancora una trilogia: *Attorno a un Santo*, *La nuova via* e *Il riposo di un Santo* e *Il Conquistatore*. La produzione di don Uguccioni su Don Bosco si conclude nel 1949, con la commedia *Un santo in teatro*.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Bollettino Salesiano, giugno 2010.

¹⁶ Targhetta, *La capitale dell'Impero di carta*, cit., p. 105.

Proprio questa sua ampia produzione su don Bosco fa di lui il candidato ideale per sceneggiare nel 1935, insieme ad un altro autore della SEI quale è Onorato Castellino, il film sulla biografia di don Bosco che i Salesiani desideravano realizzare in vista dell'imminente canonizzazione e che hanno commissionato alla società Lux del noto imprenditore torinese Riccardo Gualino¹⁷.

Il legame spiritualmente e ideologicamente così stretto di Uguccioni con il pensiero di don Bosco lo rende altresì la figura ideale per occupare all'interno della casa editrice salesiana il ruolo di colui che vaglia i contenuti destinati all'infanzia per validarne gli intenti in linea con lo spirito del fondatore: dal 1934 gli viene affidato «il delicato incarico di revisore della narrativa»¹⁸, che conserverà per un trentennio.

Nel frattempo, infatti, Uguccioni aveva affiancato alla sua finora principale scrittura per il teatro anche quella narrativa: nel 1932 con la SEI pubblica il suo primo libro di novelle, *Le campane del sabato* e il suo primo racconto *L'arciere di Tergeste*: «a questo punto le sue doti di scrittore avevano richiamato l'attenzione di su lui ed era passato definitivamente a compiti editoriali a fianco della Società Editrice Internazionale. Ci restò per trentadue anni»¹⁹. Questo compito cruciale di scelte, modifiche, impostazioni che fanno diventare Uguccioni ancor di più personaggio chiave della casa editrice torinese sembra per certi aspetti pesargli («la pena che mi diede più noia fu quella di essere accusato di cestinatore delle opere altrui per un monopolio tirannico sulle mie»²⁰), ma di certo non rallenta la sua parallela attività di autore.

2. La produzione narrativa: opere principali e tematiche

A partire dal 1939 si avvicina al romanzo, genere che non abbandonerà più: sulla base di suggestioni storiche si sviluppano vicende immaginarie, frutto della prolifica fantasia dell'autore, fondendo in questo modo il genere storico con quello dell'avventura. Uguccioni si immerge in mondi più o meno reali, in cui vivono personaggi di pura invenzione alle prese con lotte, cattiverie, conquiste e viaggi, che lo fanno annoverare da parte di molti critici tra gli imitatori salgariani²¹. Il suo primo lavoro in tal senso è *Bellafonte*, il racconto dell'epopea napoleonica, in cui la momentanea fuga dalla prigionia a causa di un equivoco diventa il fulcro della vicenda. L'anno successivo è la volta di *L'arciere di Allah* dedicato alla repubblica marinara di Venezia, alla lotta con

¹⁷ Cfr. F. Savio, *Cinecittà anni Trenta*, Roma, Bulzoni, 1979.

¹⁸ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Italia», 1 novembre 1966.

¹⁹ Archivio Ufficio Stampa SEI, pagina sciolta, senza data, intitolata *Don Rufillo Uguccioni: educatore, scrittore, drammaturgo*.

²⁰ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Teatro dei Giovani», dicembre 1953.

²¹ F. Pozzo, *Emilio Salgari e dintorni*, Napoli, Liguori, 2000, pp. 75-76.

i turchi e alla battaglia di Lepanto, il tutto narrato attraverso le vicende di un giovane patrizio rapito ancora bambino dai pirati, che, dopo essersi distinto nella corte del sultano, riesce finalmente a tornare in famiglia. Tra sultani, dogi, guerrieri e popolani, Uguccione mira a catturare l'attenzione e a mescolare sapientemente storia reale con pura immaginazione, tratto che diverrà peculiare di gran parte della sua produzione successiva. L'obiettivo dichiarato è quello di «togliere alla storia la fisionomia arcigna dei banchi di scuola e a donarle lo spirito dell'avventura e del racconto che la rendono cara ai giovani, come e quanto non riuscirà mai ad esserlo sui testi di scuola»²². La Firenze di Lorenzo il Magnifico, con popolani, feste, brigate, è la protagonista di *Serenata ai fantasmi* (1940), che intende tracciare un ritratto del Rinascimento toscano. Diversamente, con un salto indietro nel tempo, *Gaio Circense* (1942) ci porta nella Roma imperiale in cui Gaio è un giovane appassionato di sport e in particolare di corse di cavalli. Sulla scia di questa passione seguirà Traiano, a cavallo, ma alla conquista di terre e popolazioni.

Nello stesso anno Uguccione sempre con la SEI dà alle stampe *Il falco di Montechiaro*, che nonostante si presenti troppo «pesante di erudizione storica»²³, conosce diverse riedizioni. Si tratta di una storia di vendette e perdono, in pieno Medioevo, tra nobili e buffoni, con il giovane Farfarello costretto contro la sua volontà a fare il giullare e ad allevare falchi. In realtà da bambino era stato rapito ad una famiglia nobile. Una volta ritornato nella famiglia originaria e riacquisito il titolo nobiliare sposerà proprio la figlia dei suoi nemici, impersonificando così il simbolo del perdono cristiano.

Dal 1944 e poi negli anni postbellici, Uguccione sembra trovare ristoro alle brutture della guerra scrivendo romanzi a carattere religioso, di divulgazione dottrinaire potremmo dire: *L'aurora degli astri* e *Rivo d'argento* sono dedicati all'infanzia dei Santi e alla loro vita; *La Città sulla roccia* ci porta alle origini della Chiesa e alla sua storia, mentre *Il Carosello dei vincitori* accompagna il giovane lettore alla conoscenza dei martiri. Nelle pagine di *Il messaggero incatenato* Uguccione narra il pellegrinare di Paolo da Tarso per diffondere il Vangelo e l'autore, da scrittore per ragazzi, sembra divenire anche «poeta mistico e drammatico, apologeta e missionario, sacerdote e psicologo»²⁴. Di particolare significato *Memorie di un deportato*, un titolo di grande impatto al termine della seconda guerra mondiale ma che, contrariamente a quello che si può pensare, è ambientato nell'ottavo secolo avanti Cristo. Il regno d'Israele è imbruttito dalla poca moralità e dall'idolatria. In un contesto già così degradato arrivano le truppe assire e lo scenario si trasforma in guerra, con lutti, paure, migrazioni. Pur con il salto temporale e con il messaggio religioso che il libro vuole trasmettere, è facile pensare che Uguccione facesse riferimento alla società

²² Archivio Ufficio Stampa SEI, «L'eco di Bergamo», 12 dicembre 1947.

²³ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Italia», 10 settembre 1945.

²⁴ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Segnalazioni», 5 dicembre 1957.

che lui stesso aveva conosciuto, alla guerra recente e alle lotte fratricide che essa aveva portato con sé. Mentre i primi volumi citati in questa sezione “religiosa” possono essere visti quasi come romanzi apostolici, quest’ultimo si presenta per lo più come opera che intende portare un messaggio di pace e di fede in un momento di guerra fratricida. In ogni caso nel ventennio 1930-50 i suoi volumi vanno per lo più a far parte della collana «Letture Cattoliche» e lo spunto è prevalentemente agiografico.

È pur vero che il gusto dell’avventura non abbandona mai il nostro autore il quale, anche nella presentazione del citato volume dedicato a Paolo da Tarso, cattura il lettore facendo leva proprio sull’avventura: «Se ti affascina il racconto delle avventure di terra, di mare, di cielo attribuite a eroi immaginari, questo libro ti donerà una più vibrante commozione perché ti narrerà le avventure di terra, di mare, di cielo realmente vissute dal grande messaggero S. Paolo»²⁵.

Sempre di intento fortemente confessionale è il racconto *Il figlio dell’Emiro* del 1949, trasposto anche in rappresentazione teatrale: l’ambientazione passa nella Algeri del XVI secolo che funge da sfondo allo scontro tra il mondo cattolico e il mondo islamico. Il sultano di Algeri Bej Dej, prima cattolico e ora convertito alla fede di Maometto, rapisce Ruggero, figlio del Duca di Medica e cerca di costringerlo ad abbracciare la fede islamica. Al contrario Ruggero riesce a convertire il figlio del sultano aguzzino, Alì, al cristianesimo. Ne scaturisce una drammatica fuga clandestina, con mille peripezie, da cui nasce «il risorgere di una vita: quella dell’Emiro che, accanto alla madre morente, si riconverte al cattolicesimo»²⁶.

Già nell’opera edita l’anno precedente, però, intitolata *L’ultimo bravo* sembra riacquistare il ruolo centrale l’ambientazione storica. Qui le figure tipiche popolari appaiono a fianco di Dogi, inquisitori, patrizi che – come tipico di Uguccioni – occupano la scena in un vorticoso susseguirsi di intrighi, vendette e congiure in cui ogni notte compare un personaggio oscuro, forse un demonio, forse un brutto, un “bravo” appunto. Sempre Venezia è lo sfondo entro cui si dipana *Il lume sul rio* (1949), un giallo che parte dal ritrovamento di un cadavere e in cui ritorna la figura del “bravo” che si aggira di notte nella Venezia dei Dogi. Anche Torino aveva il suo “bravo”, che nottetempo si scatenava in misteriose e mirabili avventure all’epoca dell’assedio settecentesco dei francesi in *Cannoniere del Duca* (1944). Venezia ritorna protagonista qualche anno dopo in *Il diavoletto della stamperia* (1954), dove le vicende drammatiche ruotano intorno alla figura di Aldo Manuzio, uno dei personaggi più rappresentativi dell’arte tipografica italiana. Siamo nel Cinquecento, e un «grazioso moretto» di nome Alì approda come aiutante del tipografo, generando svariate avventure: la superstizione diceva che la stampa sapeva di

²⁵ R. Uguccioni, *Il messaggero incatenato*, Torino, SEI, 1949, prefazione.

²⁶ Archivio Ufficio Stampa SEI, «La parola e il libro», dicembre 1957.

«zolfo diavolesco» e Manuzio prima di arrivare al successo deve sopportare dicerie e insinuazioni sul diavolello Alì.

Con *Il diavolo nella badia* (1952) la scena si trasferisce in Austria, nella fastosa corte settecentesca di Vienna, dove l'imperatore Carlo VI ascolta un nuovo pezzo musicale dell'Orfeo e, affascinato, ordina subito di far venire a corte l'autore. Il compositore però ora è un prete, e non ottiene il benestare per lasciare il convento ma solo un permesso speciale per andare a corte a dirigere la sua opera una sola sera: da lì iniziano i classici intrecci di Uguccione con tranelli e inganni per non far tornare in convento Padre Placido... ma la fede avrà la meglio.

Ben diverso è *La spia di Badgad* (1951) dove protagonista è un giovanissimo italiano residente in Albania per motivi di lavoro del padre: il padre viene rapito durante la guerra da partigiani comunisti e solo dopo una lunga odissea nei paesi dell'Europa sud-orientale riesce a ricongiungersi con la famiglia. Con questo libro Uguccione porta il giovane lettore tra pozzi di petrolio, califfati, sull'Orient Express, e al Partenone, in un continuo peregrinare quasi confuso tra paesi e fatti, tratti a detta dell'autore da una storia vera²⁷. L'intento del volume da un lato è certamente didattico, se ci basiamo sulle notevoli informazioni geografiche, economiche e culturali che l'autore si sofferma a fornire per ogni paese toccato dal giovane protagonista Lucio. Nel contempo anche in questo caso non manca l'intento morale, vista la presenza costante della Madonna a cui il giovane si affida, ma non trascurabile è altresì la presenza di un non troppo velato giudizio politico, riscontrabile attraverso l'accento ai «falchi rossi» e ai «guerriglieri della falce e del martello»²⁸.

Il tema del viaggio, sia esso per terra o per mare, così consueto in Uguccione, torna in altri suoi libri più tardivi, quali *Fiorella* e *La crociera della Senza-Paura*, rispettivamente del 1957 e del 1962: sono viaggi con intento istruttivo che permettono di «imparare senza accorgersi in una maniera sbrigativa e brillante la geografia»²⁹. Nel primo, due giovani ragazzini americani, John e Mary, vengono in Italia con il padre alla ricerca di Fiorella, una bambina di cui si sa poco: il papà dei due ragazzi americani durante la seconda guerra mondiale era ufficiale medico in Europa e ha promesso a un soldato italiano agonizzante di cercare la sua famiglia in Molise per portare il suo saluto alla piccola figlia Fiorella. Alla ricerca della bambina, ora entrata in collegio all'estero, il viaggio toccherà diversi paesi europei. Il libro, ricco di descrizioni di paesaggi, appare «non molto originale né privo di luoghi comuni»³⁰ e si perde tra i buoni sentimenti che intende ispirare. Dall'Oceano Atlantico al Baltico al Mar Nero è invece il tragitto in cui ci accompagna Uguccione ne *La crociera*

²⁷ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Lettera fraterna», gennaio 1952.

²⁸ Archivio Ufficio Stampa SEI, «La civiltà cattolica», marzo 1953.

²⁹ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Primavera», 15 febbraio 1960.

³⁰ Archivio Ufficio Stampa SEI, «La notte», 30 gennaio 1958.

della *Senza-Paura*. In esso due uomini, un ragazzo e un cane decidono di aderire a un concorso bandito da una società di navigazione fluviale che assegna una grande ricompensa in denaro all'equipaggio che percorrerà il maggior numero di chilometri di percorso fluviale in territorio europeo.

Il tema della religione, intesa come contrapposizione di 'bene contro male', di 'giusto contro sbagliato', ritorna in *Finimondo a Ripadoglio* (1960), in cui il nuovo sindaco di Ripadoglio, anticlericale, fa cancellare da un muro di una casa una vecchia immagine di una Madonna con l'angelo. L'angelo scompare dal muro ma torna in paese a compiere miracoli: tutto il programma politico che l'amministrazione si era prefissata di realizzare entro tre anni viene svolto dall'angelo in soli tre giorni. Il romanzo rappresenta il contrasto tra potere religioso e potere laico in una maniera inconsueta per Uguccioni che sembra addentrarsi nel dibattito allora contemporaneo sulla libertà religiosa, sulla scia dei pronunciamenti in senso laico della Corte Costituzionale nel 1956 e nel 1958 e poi con il Concilio Vaticano II³¹. Questa "novità" in Uguccioni viene sottolineata nella presentazione del volume da parte della casa editrice che definisce il tema «moderno surrealismo» e «tentativo di avviare il romanzo per ragazzi su vie un po' diverse dalle convenzionali»³². Il libro pare dividere la critica e se per alcuni si tratta di «giusta misura richiesta dall'equilibrio di educativa narrazione»³³, per altri «il racconto si è incautamente appesantito di elementi grezzi e che invece di un corpo vivo sia riuscito un peso inerte. Il colore politico ha funzione polemica [...]». Mi pare anche che la materializzazione tanto prosaica dello spirito dell'Angelo abbia sciupato il bel libro che poteva venir fuori»³⁴.

Rispetto alle ambientazioni storiche cui Uguccioni abitua il lettore, sembra che dagli anni Cinquanta in poi l'autore si sforzi in qualche modo di modernizzare lo sfondo entro il quale inserisce i suoi scritti e cerchi di conciliare due esigenze che tendevano a divergere in maniera marcata: da un lato mantenere saldo il suo intento di realizzare una buona stampa educativa, di matrice apertamente cattolica e collegata in modo diretto con lo spirito del Fondatore, dall'altro la necessità editoriale di adeguarsi ai tempi moderni e ai gusti del tutto nuovi dei lettori, figli di una società profondamente differente da quella della prima metà del Novecento. Questo tentativo si rileva anche in *Il collaudo dello Spar*, dove l'autore prova a concedere spazio al mondo moderno, alla scienza e alla tecnica e perfino alla fantascienza. Un giovane scienziato italiano ha inventato

³¹ Cfr. A. Capitini (ed.), *La libertà religiosa in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1956; A.C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia dall'unificazione agli anni Settanta*, Torino, Einaudi, 1977; M. Madonna, *Breve storia della libertà religiosa in Italia. Aspetti giuridici e problemi pratici*, in A. Melloni (ed.), *Cristiani d'Italia*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, 2011, pp. 721-731.

³² Archivio Ufficio Stampa SEI, foglio interno, senza data.

³³ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Primavera», 1 marzo 1961.

³⁴ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Specchio del libro per ragazzi», settembre 1961.

un impermeabile che permette a chi lo indossa di scomparire. L'invenzione si chiama "Spar", e lo scienziato lo vuole provare «nello Stato più segreto e controllato del mondo: la Russia Sovietica»³⁵. Il volume esce nel 1952: siamo negli anni in cui la Russia è saldamente guidata dal Partito comunista con Stalin segretario generale dal 1922 e la distanza tra il mondo cattolico e i comunisti è quanto mai aspra, acuita dalla persecuzione verso i cattolici da un lato e dalla «scomunica ai comunisti» del 1949 dall'altro³⁶. Il romanzo quindi usa la fantascienza per esprimere posizioni ideologiche chiare. È evidente come Uguccione, pur modificando le sue ambientazioni, resti fedele a se stesso, alla sua formazione e al suo credo. In una sorta di esercizio di stile o meglio di "uomo di consumato mestiere", è come se variasse per così dire la scenografia tentando di calare in una struttura più moderna i consueti contenuti.

Riferimenti alla società contemporanea si trovano anche negli ultimi lavori di Uguccione: *Alle soglie del 2000* (1965) è una raccolta di tre racconti accomunati dall'essere ispirati a tre momenti storici contemporanei del Novecento, e «a fatti vissuti anche dai ragazzi-lettori» secondo la presentazione che ne fa l'editore³⁷. In realtà il primo racconto (*Odissea Novecento*) parla della prima guerra mondiale, il secondo (*La grande contesa*) propone genericamente scene di eroismo e generosità, mentre il terzo (*Totocalcio in convento*) «sceglie, tra le passioni che hanno agitato le folle del Novecento, di rappresentare l'aspirazione alla ricchezza»³⁸. Si tratta forse più di una sorta di analisi a posteriori di quello che il Novecento ha rappresentato per l'autore stesso, una sorta di lente con cui Uguccione ha visto il suo secolo e un bilancio di quello che gli ha lasciato: l'esperienza di soldato nella Prima Guerra mondiale, la "corruzione" dei costumi e dei sentimenti rispetto ai valori dei decenni precedenti, le nuove tentazioni della vita quotidiana (cinema, televisione, scommesse, politica laica...). È dunque un bilancio personale anche se, ancora perfettamente in salute, l'autore non poteva immaginare che si stesse avvicinando alla fine della propria vita.

Gli altri due lavori di Uguccione del 1965 sono entrambi dedicati al cinema, un mezzo che il sacerdote non amava ma al cui potere si deve arrendere: in *Davanti al video*, realizzato insieme a Ersilio Renoglio, invita gli allievi della scuola media a riflettere rispetto a ciò che vedono, ad essere fruitori attenti e capaci di osservazione, per poi utilizzare quanto appreso per i componimenti in classe. Il secondo, *Invito al cine*, è una serie di racconti presentati secondo la tecnica cinematografica nell'intento di ribadire che «se il film ha oggi una parte preponderante nell'educazione del giovane, il cinema deve essere almeno

³⁵ Archivio Ufficio Stampa SEI, foglio interno intitolato *Rassegna bibliografica per la Radio Vaticana*, dicembre 1955.

³⁶ Cfr. S. Trasatti, *La croce e la stella. La Chiesa e i regimi comunisti in Europa dal 1917 a oggi*, Milano, Mondadori, 1993 e A. Wenger, *La persecuzione dei cattolici in Russia. Gli uomini, i processi, lo sterminio. Dagli archivi del KGB*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1999.

³⁷ Archivio Ufficio Stampa SEI, foglio interno, senza data.

³⁸ *Ibid.*

moralmente sano, se vogliamo la gioventù buona»³⁹. Uguccioni usa qui l'*escamotage*, dunque, di chiamare i suoi sei racconti "film", e di dividerli non in capitoli ma in primo tempo e secondo tempo, nell'intento – potremmo dire – di 'sfruttare il nemico' o almeno di combatterlo con le sue stesse armi. Questo libro, visto a posteriori, appare quasi come la chiusura di un cerchio nella carriera di Uguccioni: lui che aveva iniziato dedicandosi al teatro educativo e che sempre lo aveva difeso anche arroccandosi in posizioni di chiusura verso i cambiamenti (celebre la sua affermazione «per quanto si perfezionino lo schermo e il video, mai potranno soppiantare le forme di comunicazione visiva»⁴⁰) si trova ora nella sua ultima opera, l'anno prima della sua morte, a "cavalcare" il linguaggio dei nuovi media pur continuando a non cedervi e piegandolo ad uso e consumo della "buona stampa". Anche i commenti della critica nell'accogliere quest'ultima fatica, sembrano ricalcare perfettamente il dualismo con cui è stata letta l'opera di Uguccioni in tutta la sua carriera: da un lato «un po' di delusione»⁴¹ e dall'altro «un vero maestro»⁴². Uguccioni rappresenta in qualche modo l'autore della continuità per la casa salesiana, quello che richiamandosi direttamente allo spirito del fondatore, resta fedele a un modo classico di intendere la produzione per ragazzi e specificamente la produzione cattolica per ragazzi. Quella stessa figura che per ribadire gli intenti originali rischia di 'perdere strada' un ampio gruppo di potenziali lettori rappresentati dai giovani contemporanei, i quali hanno gusti nuovi in una società in fase di cambiamento, come ben si evince dal commento di Pina Ballario, anch'essa autrice SEI, recensendo l'ultima fatica di Uguccioni: «A una gioventù che delira per i Beatles e per la pavoncelle che cantano dimenando i fianchi e picchiandosi manate sul sedere e facendo boccacce e smorfie e intercalando al canto urlacci sguaiaati e belluini, le cose belle e serie non possono piacere»⁴³.

3. *Uguccioni ultimo écrivain-maison della produzione per l'infanzia SEI*

Il Cinquecento, il Settecento, ma anche la Roma imperiale sembrano essere i periodi storici prediletti da Uguccioni, in cui ama ambientare i suoi romanzi con una solida capacità di spaziare in tempi e luoghi differenti. Anche i riferimenti geografici sono nutriti, con lo scopo di fornire nozioni para-scolastiche ai giovani lettori: «Avventure avvincenti di personaggi stagliati con arte finissima e sempre istruttiva, poiché le notizie storiche e geografiche e scientifiche sono

³⁹ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Gioventù in cammino», ottobre 1965.

⁴⁰ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Teatro dei Giovani», dicembre 1953.

⁴¹ Archivio Ufficio Stampa SEI, «La Civiltà Cattolica», 20 novembre 1965.

⁴² Archivio Ufficio Stampa SEI, «La Sesia di Vercelli», 23 luglio 1965.

⁴³ *Ibid.*

annodanti e non già inserite, come è vezzo di quasi tutti gli altri autori, a mo' di postille o di aggiunte, bensì come parte viva, intrinseca del libro»⁴⁴.

In realtà Uguccioni non manca di cimentarsi anche in testi a supporto degli studenti, in particolare delle medie: quello che viene definito «l'Uguccioni didattico»⁴⁵ ama insegnare i segreti per redigere un buon tema, per dare sicurezza allo studente attraverso suggerimenti semplici e concreti: con *Indovinala, grillo!* tratta le proprietà linguistiche, in *Matita rossa* fa notare gli errori più comuni e indica come evitarli, con *Il cannocchiale magico* insegna le regole del 'bel comporre' e con *Ragazzi, facciamo il componimento*

prende per mano lo scolaro e lo guida senza che abbia ad avvertire alcuno sforzo a meditare sopra un tema e a svolgerlo, il «metodo Uguccioni» si sviluppa gradualmente, insegnando senza pesantezza e dando al ragazzo fiducia in se stesso, poiché gli fa vedere che il tanto temuto tema null'altro è che una domanda cui l'allievo ha da rispondere con semplicità e sincerità, come se parlasse⁴⁶.

Sono proprio i ragazzi in età da scuola media, dagli 11 anni in su, la fascia di pubblico ideale di Uguccioni, il lettore a cui indirizzerà sempre i suoi scritti narrativi, produzione che abbiamo visto, con il passare degli anni, prediligere sempre più: «il teatro non mi attira più con le lusinghe della giovinezza. Ora preferisco lavorare nella narrativa, che mi offre minor fatica e maggiori soddisfazioni»⁴⁷. Nella realtà l'autore non abbandonerà del tutto la produzione teatrale ma l'impegno nella sfera del romanzo storico si potenzia decisamente. Anche la predilezione per questo specifico genere colloca Uguccioni appunto come autore adatto a una fascia di età pre-adolescenziale: mai si rivolgerà alla prima infanzia, lasciando questo compito ad altri autori all'interno della SEI (Carlo Dadone, Renzo Pezzani, Arpalice Cuman Pertile, Anna Serra, Aurier Bice, Emilia Salvioni, Letizia Bartolini, Alfredo Plata, Sofia Mankowska, Olga Malavasi Arpshofen, Guido Orvieto, per citarne alcuni).

Il salesiano, conoscitore dei giovani, «educatore dell'autentico spirito di don Bosco»⁴⁸, scrittore di mestiere, arriva a mettere a punto un suo personale schema di scrittura rivolta alla sua specifica fascia di lettori: «agilità sportiva, drammatizzazione viva, visività cinematografica: ecco la triade che più interessare i ragazzi di oggi»⁴⁹.

In Uguccioni si può scorgere qualcosa di Mioni, i temi li accomunano, ed è come se il più giovane abbia raccolto il testimone del più anziano⁵⁰. Nelle sue trame è sempre il bene, il giusto che vince sul male e spesso è il mondo cattolico

⁴⁴ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Il Commentario», 1 dicembre 1957.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Il tempio sul Colle», 11 novembre 1947.

⁴⁸ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Lo scolaro», 8 giugno 1952.

⁴⁹ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Specchio del libro per ragazzi», gennaio-marzo 1954.

⁵⁰ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 189.

che, nella visione dello scrittore, risulta superiore a quello dei non credenti e dei non cattolici. In Uguccioni tutta la produzione è inserita nei confini classici dei generi della letteratura cattolica, senza guizzi, senza sorprese. È come se egli fosse simbolo di uno *status quo*, dove non c'è movimento e dove ogni novità può rappresentare una minaccia. Faeti scorge in lui un anticipatore dei fumetti maccartisti americani, in particolare in *L'avvoltoio sul nido*, in cui Uguccioni espone «in forma drammatica e palpitante la tragica vicenda attraverso la quale la Russia imperiale è caduta nelle miserie indicibili del comunismo ateo»⁵¹.

L'intento dell'autore in ogni caso è sempre educativo, non si tratta mai di scrittura per regalare pagine di semplice piacere di leggere: «A principi educativi ho cercato di attenermi e spero di realizzare con la cooperazione dei nostri editori l'importante compito di colmare una delle più dolorose lacune che angustiano la produzione narrativa d'oggi: quella cioè non solo dell'assenza ma della fuga deliberata e perseguita di ogni insegnamento cristiano»⁵². L'Uguccioni cattolico e educatore è come se avesse la meglio sull'Uguccioni scrittore o meglio, che quest'ultimo sia al servizio dei primi due. I temi spaziano dalla vita alla gioia di vivere, alle cose del creato, alla bellezza di conoscere, all'uomo, alla soddisfazione di amare il proprio prossimo. «In fondo al successo narrativo e stilistico di don Ruffillo si trova sempre la sostanza del sacerdote educatore»⁵³.

Il suo stile è ricco di dialoghi diretti, di scene, di figure; la narrazione è quasi nervosa, ritmica, con molti colpi di scena, come se non volesse lasciar «scampo» al lettore che deve essere sempre presente, attento e deve leggere fino alla fine. Con il passare degli anni lo stile si affina e lo stesso Uguccioni ammette: «mi vengono i brividi quando sfoglio le pagine delle mie opere giovanili. Oggi non scriverei più così e mi stupisco che qualcuno cerchi ancora quegli scritti»⁵⁴. Non manca un certo *humor* di base, uno *humor* classico e, alla lettura odierna, un po' scontato, ma che poteva attirare le simpatie dei suoi giovani lettori contemporanei. Pochi autori riescono a dividere nettamente la critica come avviene nel caso di Uguccioni: lodato quando non addirittura osannato dalla critica cattolica, viene del tutto trascurato se non proprio sconsigliato da quella laica e anticlericale. La realtà è che ad una lettura oggettiva, la scrittura di Uguccioni appare ricca di scene patetiche, di intrighi sovrabbondanti, di finali scontati: possiamo affermare che i contenuti proposti da Uguccioni sembrano più in linea con una produzione editoriale ancora legata a temi tardo Ottocenteschi-primi Novecenteschi e che in particolare nel periodo finale della sua attività, tra fine anni Cinquanta e anni Sessanta, risultano anacronistici nonché autoreferenziali rispetto a un genere, che è quello della letteratura

⁵¹ R. Uguccioni, *L'avvoltoio sul nido*, Milano, La Sorgente, 1939, prefazione.

⁵² Archivio Ufficio Stampa SEI, pagina sciolta, senza data, intitolata *Don Ruffillo Uguccioni: educatore, scrittore, drammaturgo*.

⁵³ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Tecnica dell'insegnare», marzo 1951.

⁵⁴ Archivio Ufficio Stampa SEI, pagina sciolta, senza data, intitolata *Don Ruffillo Uguccioni: educatore, scrittore, drammaturgo*.

religiosa, che ora pare andare in crisi. Ne è la conferma la totale e repentina scomparsa delle opere dell'autore nei cataloghi SEI degli anni Settanta. Allo stesso tempo bisogna considerare che Uguccione è pienamente un uomo del suo tempo, o meglio, della sua generazione, e che porta avanti in maniera solida la sua missione, che coincide poi con la missione salesiana: educare i giovani, diffondere la "buona stampa", dar spazio a contenuti moraleggianti e istruttivi. In lui, con il passare degli anni, ci sono cambiamenti rispetto ai generi prediletti – abbiamo visto il progressivo allontanamento dal teatro – ma non rispetto ai principi di base che lo ispirano.

Sulla carta, quindi, Uguccione rappresenta indiscutibilmente l'autore-simbolo della SEI, dei suoi valori e della sua storia. Ma nella realtà per comprendere appieno come questa figura si colloca all'interno delle politiche editoriali SEI è necessario considerare che gli oltre quarant'anni di attività di Uguccione presso l'editrice torinese coincidono per l'intero periodo con la gestione dell'editrice stessa da parte di Giuseppe Caccia. Quali fossero i rapporti tra i due non è dato sapere in modo esplicito ma si può immaginare una «cortese distanza» tra le rispettive visioni: Caccia era certamente il *deus ex machina* della SEI che, entrato con l'incarico di direttore della Libreria dell'Oratorio nel 1903, diviene negli anni Venti Presidente ed Amministratore dell'intera editrice, riuscendo a realizzare una fortunata strategia editoriale grazie anche a una visione per così dire 'aggressiva' del mercato in cui non esitava a prediligere una produzione dai contenuti meno confessionali pur di conquistarne quote, arrivando anche a scontri aperti con la dirigenza salesiana⁵⁵. Al contrario Uguccione era un salesiano convinto che «dalle file salesiane dovrebbero emergere i più preparati a scrivere per ragazzi, per il fatto che i Salesiani più di ogni altro sono a contatto con l'anima dei ragazzi»⁵⁶ e lamenta il fatto che invece gli scrittori salesiani «non sono purtroppo certo numerosi». Indicativo del rapporto tra i due forse può essere la particolarità data da una sorta di assenza delle opere di Uguccione all'interno dei cataloghi di narrativa per ragazzi della SEI, relegandolo nei cataloghi di teatro educativo o di scritti religiosi: non viene chiamato a partecipare alle collane di letteratura amena dal carattere più fortemente agiografico quale per esempio *Le vite dei santi narrate ai ragazzi*; non compare nel catalogo del 1939, anni in cui il suo ruolo all'interno della SEI sembra ormai ben consolidato, ed è presente con un solo testo, *Il falco di Montechiaro*, in quello del 1942. Paradossalmente la sua presenza al contrario campeggia nel catalogo del 1959/60 quando il suo anacronismo in realtà poteva sentirsi ancora di più e quando, forse coincidenza non casuale, si stava per concludere la guida di Caccia a favore di Giacomo Pagliassotti. Quest'ultimo, formatosi presso l'oratorio Valdocco che Uguccione aveva diretto negli anni Trenta, era convinto

⁵⁵ Targhetta, *Serenant et illuminant*, cit., pp. 58-68.

⁵⁶ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Teatro dei Giovani», dicembre 1953.

sostenitore della necessità di implementare il peso degli autori salesiani⁵⁷. Il nuovo Direttore generale pur decidendo di istituire una o più Commissioni per l'esame dei manoscritti e per la preparazione di un piano editoriale generale, sembra non 'tagliare fuori' il settantenne Uguccione e non allontanarlo dal suo ruolo di consulente che manterrà fino alla morte avvenuta nel 1966.

Nonostante questo riguardo nei suoi confronti, è innegabile che Uguccione con il suo stile e i suoi temi sia ormai "fuori tempo". Forse Caccia lo considerava tale già negli anni precedenti e imputava a lui e ad autori come lui il giudizio che spesso circolava sulla SEI di essere una casa editrice «rimasta un pò legata per anni a concezioni tradizionali forse superate»⁵⁸.

Al di là dei riconoscimenti interni, il legame di Uguccione con la SEI è indiscutibilmente un connubio forte, inscindibile, una ragione di vita potremmo dire. Senza timore di smentita, possiamo affermare che don Rufillo Uguccione è l'ultimo a ricoprire in SEI quel particolare e centrale ruolo, tipico delle case editrici cattoliche⁵⁹, dell'*écrivain-maison*. Uguccione, insieme a tutto sommato pochi altri nomi di autori per l'infanzia in particolare del felice periodo degli anni Venti e Trenta, ha costituito una colonna portante della letteratura per l'infanzia della SEI. La sua presenza «ha fatto la storia» della SEI.

Per l'editoria cattolica torinese la sua scomparsa rappresenta forse realmente la scomparsa dell'ultimo sacerdote-scrittore, produttore indefesso, autore interno al mondo salesiano. Con i suoi funerali celebrati dal fratello Ruben nella chiesa di Maria Ausiliatrice di Torino si chiude una generazione⁶⁰.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 141.

⁵⁸ Archivio Ufficio Stampa SEI, «Cronache», maggio 1960.

⁵⁹ C. Boulaire (ed.), *Mame. Deux siècles d'édition pour la jeunesse*, Tours, Presses Universitaires de Rennes et Presses Universitaires François-Rabelais, 2012.

⁶⁰ E. Valentini, A. Rodinò (edd.), *Dizionario biografico dei salesiani*, Torino, Ed. Ufficio Stampa salesiani, 1969, pp. 280-281.

Board games for children of pre-school age as an instrument for shaping regional and national identity in Warmia (East Prussia) during the inter-war period

Barbara Sapala
University of Warmia and Mazury
Olsztyn (Poland)
barbara.sapala@uwm.edu.pl

Małgorzata Sławińska
University of Warmia and Mazury
Olsztyn (Poland)
malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl

ABSTRACT: Currently, there is very little known about the methods and content used in pre-school education in the two decades of the interwar period in the region of East Prussia. Two board games from the period 1935-1936 made by students at the Higher College for Teachers at Pre-Schools and Orphanages in Olsztyn, allows one to reflect on pre-school educator's aims and influence regarding the ideals of the national education being provided by Germany at that time. The particular socio-historical context of Warmia and Masuria, that is southern East Prussia, allows one to decipher the messages contained in the game whose aim was to educate children in a desired model of national identity being accomplished through fostering love for one's homeland (*Heimat*).

EET/TEE KEYWORDS: Board games; Heimat; Regional and national identity; Pre-school; East Prussia; XX Century.

Introduction

The subject of this article and starting point for reflecting on the problems of shaping national and regional identity before the Second World War in the Warmia region are two original German board games for children, based on a regional theme, and made during the period 1935-1936¹. Their originators

¹ These games come from the personal collection of one of the authors.

and authors were students at the Higher College for Teachers at Pre-Schools and Orphanages in Olsztyn (Allenstein), operating at the time under the patronage of the Caritas charitable association for the Roman Catholic Diocese of Warmia. The theme of the game was the region of Warmia (Ermland) and Masuria (Masuren), then part of German East Prussia (Ostpreußen).

Little is known about pre-school education in Warmia and Masuria during the inter-war period, while the subject itself rather appears on the margins of deliberations devoted to other issues (e.g. institutions which participated in the organisation of care of small children). The lack of works on this subject results from the low level of availability and dissemination of materials which one must seek out in private, rather than public collections and archives. For this reason, the games under discussion here constitute an extraordinarily valuable source of knowledge, one deserving deeper reflection.

The aim of this analysis is to attempt to decipher the relationship between the content of these games and the socio-political situation of Germany at that time, along with the goals of nationalist education resulting from it. Of help in assessing the function of both games will be – beyond framing them against a historical background – findings concerning the role of *Heimat* (German for «homeland») during the inter-war period in southern East Prussia in the context of the situation regarding nationality. Thus, we shall view their impact on education from the perspective of contemporary knowledge concerning the shaping of identity in children.

1. *The development of a regional movement in East Prussia during the inter-war period – Heimat as a central category of identity*

The beginnings of the German regional movement (*Heimatabewegung*), the father of which is acknowledged to be Ernst Rudorff, the Berlin composer and pianist², go back to the mid-19th century and are closely linked with the concept of the unification of Germany. As interest in homeland (*Heimat*)³ was characterised during this initial period mainly by the development of

² A. Knaut, *Ernst Rudorff und die Anfänge der deutschen Heimatabewegung*, in E. Kleuting (ed.), *Antimodernismus und Reform. Beiträge zur Geschichte der deutschen Heimatabewegung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991, pp. 21-49.

³ It seems that for our deliberations this is the most accurate term, although it is neither the only possibility nor the only term encountered in the subject literature. During the period in which we are interested, in the 1920s there appeared reflections concerning the exceptional nature and the associated untranslatability of the concept of *Heimat*. This was discussed by writers such as R. Jahnke commenting on the results of the first International Congress for the Protection of the Landscape (*Congrès International pour la Protection des Paysages*) which took place in Paris in October 1909, see R. Jahnke, *Einleitung*, in H. Conwentz, *Heimatkunde und Heimatschutz in der Schule*, Berlin, Borntraeger 1922, pp. 1-8, here p. 3.

regional associations, it was therefore always lined with national thought. Such associations had already been established quite early in the territory of East Prussia. In Warmia, research on the history of the region, as well as discovering and saving the local cultural landscape, was taken up by Warmian Historical Society (*Historischer Verein für Ermland*), established by the Catholic elite of Braniewo (*Braunsberg in Ostpreußen*) in 1856, and which also published its own journal entitled «Zeitschrift für die Geschichte und Altertumskunde Ermlands».

The First World War brought about a significant intensification in the activities of regional associations and an increase in the scope of the regional movement throughout German territory. It began to encompass more and more social groups and was present in all areas of social life, including education. Following Germany's wartime defeat, turning back towards one's homeland seemed to be a natural reaction to a situation of crisis. Concentrating on regional values could aid in conquering the economic and social problems which one had to face during the early years of the Weimar Republic, while the weakness of central government strengthened the grounding of local consciousness among the inhabitants of particular regions. Due to their complexity and multi-layered structure regarding certain parts of Germany, as well the mutual relationship between *Heimat* and processes building national identity, much research and many publications have been devoted to the issue of the development of the regional movement⁴. Therefore, we do not see a need to give a broad outline of the subject here. Instead, the deliberations here will constitute a fleshing out of the picture we have of this phenomenon in regard to East Prussia⁵.

It seems that the initial events of the First World War broke the up-to-then dominant, albeit unspoken feeling among the the inhabitants of this easternmost, least-populated and typically agricultural province, of being the 'worst', least important and most backward part of all of great Germany. During a lecture in Berlin on 16th March 1915, the burgomaster of East Prussia, Adolf Tortilowicz von Batocki-Friebe pointed out the hetero-stereotypes on which, in his view, were built the perception of East Prussia by Germans in the western provinces.

⁴ See for instance: P. Behrens, *Regionalkultur und Regionalbewusstsein im Eichsfeld 1920 bis 1990*, in P. Behrens, F. Hadler et alii (edd.), *Regionalismus und Regionalisierungen in Diktaturen und Demokratien des 20. Jahrhunderts*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2003, pp. 17-31, here p. 20; P. Behrens, *Regionale Identität und Regionalkultur in Demokratie und Diktatur: Heimatpropaganda, regionalkulturelle Aktivitäten und die Konstruktion der Region Eichsfeld zwischen 1918-1961*, Baden-Baden, Nomos, 2012; A. Confino, *The Nation as a Local Metaphor: Württemberg, Imperial Germany, and National Memory 1871-1918*, Chapel Hill, UNC Press, 1997; M. Neumayer, *Heimat. Zu Geschichte und Begriff eines Phänomens*, Kiel, Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität, 1992; C. Applegate, *A Nation of Provincials: The German Idea of Heimat*, Berkeley, University of California Press, 1990.

⁵ One must recognise as a fundamental work on the subject, the extraordinarily penetrating and complex publication of Robert Traba entitled „*Wschodniopruskość. Tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec*“, Olsztyn, Borussia, 2007.

These encompassed Königsberger meatballs, their strange dialect, a landscape untouched by human hands, giving a tranquil albeit false picture of a region of great landlords who hunted game and oppressed peasants by day and gave themselves over to the delights of alcohol in the evening⁶. Von Batocki used the dramatic events which had taken place in East Prussia at the end of 1914 and the beginning of 1915, events which were still unimaginable for the rest of Germany, in order to present East Prussia in a different light. The suffering, sacrifice and heroism of East Prussian inhabitants against the Russian invader was meant to create a new dimension to the connection of this province to Germany, one mentally far-off from the rest of the nation. A wide range of activities was taken up which was meant to strengthen this image. Here one should mention the *Aid for East Prussia (Ostpreußen-Hilfe)* exhibition organised in Munich in 1915 which was viewed by over 40,000 visitors, as well as the foundation under the patronage of Kaiser Wilhelm II that same year of the Association of German War Aid Associations for Damaged East Prussian Cities (*Verband deutscher Kriegshilfsvereine für zerstörte ostpreußische Städte*), or, finally, the widely implemented campaign of writing the official Military Chronicle of the Province of East Prussia on the basis of official documents and the mass collection of individual descriptions of the experiences of the inhabitants. In regard to the shaping of the regional identity of the inhabitants of East Prussia, including Warmia, this chronicle in particular possessed an especially high ideological potential. On the one hand, it served as 'patriotic education' (*vaterländische Erziehung*) in the sense of creating an image of a heroic East Prussia as part of a great Germany. On the other hand, however, due to conferring historical values on the individual memories of the inhabitants⁷ and thus making them witnesses and participants in an historically important event for Germany, along with the act of the gathering materials, this became a perfect instrument for building a feeling of a regional community, based on pride and binding the inhabitants of the province to their homeland⁸.

One should view Batocki's speech and the activities which accompanied it aimed at consolidating the connection of the province of East Prussia with the German state in the context of the wartime enthusiasm and 'hurrah' patriotism which reigned in Germany from the day of mobilisation on 1 August 1914. From intellectual circles a flood of emotional voices came speaking in elevated tones about a mental unification of the nation. The German philologist Gustav Roethe even wrote in this context of "the miracle of unification": «The tremendous

⁶ A. von Batocki-(Friebe) Bledau, *Ostpreußens Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Vortrag des Oberpräsidenten der Provinz Ostpreußen [...] gehalten in Berlin am 16. März 1915*, brochure, no date or place of publication, p. 2.

⁷ See B. Sapała, *Organisierte Erinnerung. Ein Beitrag zu Entstehungsgeschichte und Funktionen der Kriegschronik der Provinz Ostpreußen*, «Studia Elckie», vol. 17, n. 3, 2015, pp. 255-267.

⁸ Traba, „Wschodniopruskość“. *Tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec*, cit., p. 244.

experience, it binds together, it cleanses us, and it will cleanse and purify us [...] into the most distant days, as long as the memory of this momentous hour of the German Reich, the German people, holds»⁹. The German nation was declared to be a community which had eliminated all social, political and religious differences¹⁰. The process of ideologically connecting East Prussia with the Reich facilitated by the First World War emphasised and strengthened the significance of the concept of *Heimat*, defined by Robert Traba as «the ultimate German community – both real and imagined¹¹, tangible and symbolic, local and national – people who were connected by particular bonds of closeness through a common past, origin and planned future»¹². The homeland had thus become «the representation and embodiment of the nation»¹³, while the entire concept encompassed within itself both elements connected it with the region, as well as to the nation and state. Although such a process of reframing the concept had begun, according to researchers, during the 1870s, it was the First World War and its consequences which had caused the clear dissemination and mass communication of this idea, making it the central category of identity of the inhabitants of East Prussia.

In the southern part of East Prussia, namely Warmia and Masuria, the tendency to foster a so-understood local patriotism (*Heimatliebe*) was especially strong due to a Polish movement¹⁴ which was developing in parallel in these lands and the renewed claims of Poland to part of this territory. Articles 94-97 of the peace treaty signed with the Germans on 28 June 1919 at Versailles

⁹ G. Roethe, *Wir Deutschen und der Krieg*, in: *Deutsche Reden in schwerer Zeit*, Berlin, Heymanns, 1914, Vol. 1, pp. 15-46, here p. 18. Original quotation: «Das ungeheure Erlebnis, es bindet zusammen, es reinigt uns, und es wird uns reinigen und läutern [...] bis in fernste Tage, so lange die Erinnerung diese Schicksalsstunde des Deutschen Reiches, des Deutschen Volkes festhält». Above is my own translation.

¹⁰ S. Bruendel, *Die Geburt der „Volksgemeinschaft“ aus dem „Geist von 1914“*. *Entstehung und Wandel eines „sozialistischen“ Gesellschaftsentwurfs*, «Zeitgeschichte-online», Thema: *Fronterlebnis und Nachkriegsordnung. Wirkung und Wahrnehmung des Ersten Weltkriegs*, (last updated: May 2004), https://zeitgeschichte-online.de/sites/default/files/documents/bruendel_0.pdf (last access: 07.03.2020).

¹¹ The concept of imagined communities was consolidated by Benedict Anderson, see B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 2006.

¹² Traba, „*Wschodniopruskość*“. *Tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec*, cit., p. 123.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ The subject literature presenting the circumstances of the Polish movement in Warmia and Masuria is extraordinarily rich, albeit dominated by Polish-language works, most of which have been published under the auspices of Olsztyn Academic Research Centre (today the Northern Institute). Among the more important works are the following: J. Jasiński, *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku. Narodziny i rozwój*, Olsztyn, Wydawnictwo Pojezierze, 1983; G. Jasiński, *Mazurzy w drugiej połowie XIX wieku. Kształtowanie się świadomości narodowej*, Olsztyn, OBN, 1994; J. Hackmann, *Ostpreußen und Westpreußen in deutscher und polnischer Sicht. Landeshistorie als beziehungsgegeschichtliches Problem*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1996 and others.

determined the borders and manner of conducting a plebiscite in East Prussia whose result was to decide which country would own the areas in dispute¹⁵. The plebiscite, which was held on 11 July 1920¹⁶, resulted in defeat for Poland. However, for the Germans the result of the plebiscite meant that, following the loss of the war and the fall of the monarchy, and in a situation of enormous economic difficulties – «a brilliant victory was achieved – in contrast to the Battle of Tannenberg – without the spilling of blood»¹⁷, which Robert Traba discusses in the category of «the East Prussian fulfilment of the idea of unity with the motherland»¹⁸. The intensive nurturing of the tradition of the plebiscite had from that moment a permanent place both in public life and in the collective identity of the German inhabitants, strengthening their emotional bond with the homeland (*Heimat*) and, simultaneously, with the fatherland (*Vaterland*). In this array, their feelings of regional and national belonging were shaped, therefore, in opposition to a common enemy, against the Polish threat so to speak, which significantly consolidated the whole community and intensified actions aimed at maintaining this consolidation¹⁹.

2. Knowledge of the homeland (*Heimatkunde*) in the German education system after 1920

Following the creation of the Weimar Republic in 1921, knowledge of the homeland (*Heimatkunde*) became the basis of the curriculum in force for primary schools all over the country²⁰. In the first and second classes study with a regional content was made part of the concept of education as a whole (*Gesamtunterricht*) called «hands-on regional education» (*heimatkundlicher Anschauungsunterricht*). In the third and fourth classes, knowledge of the homeland (*Heimatkunde*) was already a separate subject aimed at preparing

¹⁵ *Peace Treaty of Versailles, Articles 31-117 and Annexes. Political Clauses for Europe*, <<http://net.lib.byu.edu/~rdh7/wwi/versa/versa2.html>> (last access: 22.01.2020).

¹⁶ Bibliographic information regarding the plebiscite is provided by the following works: J. Minakowski, *Baza artykułów dotyczących plebiscytów na Warmii, Mazurach i Powiślu w 1920 roku*, (last updated: 2010), <<http://ip.olsztyn.pl/wp-content/uploads/towarzystwo/artykuly/bibliografia.pdf>> (last access: 07.03.2020).

¹⁷ Traba, „Wschodniopruskość“ *Tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec*, cit., p. 361.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ See U. Eco, *Inventing the Enemy and Other Occasional Writings*, Boston-New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2012.

²⁰ Preussen. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, *Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen: mit den erläuternden Bestimmungen der Art. 142-150 der Reichsverfassung und der Reichs-Grundschulgesetze sowie den wichtigsten Bestimmungen über die äußeren Verhältnisse der preußischen Volksschule vom 20. April 1920*, Breslau, Kirt, 1923.

one for such subjects as geography, history and biology. Focusing early school education on the homeland (*Heimat*) was motivated by the fact that, from an educational theory viewpoint, it was a category accessible to children at this stage of their mental development, as well as one promising success in didactic terms²¹. Although ministerial guidelines merely outlined the framework and general aims of the subject, the choice of content remained within the remit of particular German states (*Länder*), thereby facilitating the propagation of local and national patriotism²². In order to understand the phenomenon of *Heimatkunde*, it is essential to read a lecture delivered in 1923 by Prof. Eduard Spranger entitled *Der Bildungswert der Heimatkunde* (*The Educational Value of Knowledge of the Homeland*), a lecture both much-cited and re-published many times²³. Spranger built up the image of *Heimatkunde* as the only subject facilitating a general overview, capable of bringing together that which had been fragmented, and as one which could deal head on with the consequences of modernism and the crisis which had been threatening German society during the early years of the Weimar Republic.

Although the Third Reich basically accepted the regulations concerning *Heimatkunde*, it gave them a strongly ideological character. In guidelines for lessons for the first four classes of primary school, a decree from the Reichsminister for Science, Education and Culture was attached, dated 10 April 1937, in which the following statement was to be found:

In classes on knowledge of the homeland, children should get to know, experience and learn to love their homeland and develop the feeling by being rooted in it, they are part of the German nation. The entire teaching programme of primary school serves knowledge of the homeland in a wider sense. It is all the more important that the special lessons in knowledge of the homeland in the four lower grades of primary school not only impart knowledge, but also lay the firm foundation for pride in home, clan, tribe, people and leader²⁴.

²¹ T. Berd, *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009, p. 19.

²² J. Faehndrich, *Entstehung und Aufstieg des Heimatbuchs*, in M. Beer (ed.), *Das Heimatbuch: Geschichte, Methodik, Wirkung*, Gottingen, V&R unipress, 2010, pp. 55-84, here p. 62. There is also valuable information in the monograph: M. Götz, *Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik*, Frankfurt am Main, Lang, 1989.

²³ See E. Spranger, *Der Bildungswert der Heimatkunde. Rede zur Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde am 21. April 1923*, Berlin, Kommissionsverlag Emil Hartmann, 1923.

²⁴ R. Fricke-Finkelburg (ed.), *Nationalsozialismus und Schule: Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945*, Opladen, Leske + Budrich, 1989, p. 26. Original German quotation: «Im Heimatkundeunterricht sollen die Kinder Heimat kennen, erleben und lieben und sich als in ihr verwurzelte Glieder des deutschen Volkes fühlen lernen. Der gesamte Unterricht der Volksschule dient der Heimatkunde im weiteren Sinne. Um so wichtiger ist es, dass der besondere Unterricht in Heimatkunde in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern auch den festen Grund legt für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer». Above is my own translation.

Pre-school has never (and still has not) created formal pathways in German education. Indeed, *Reichsjugendwohlfahrtsgesetze* (Law of the Reich concerning the exercising of social care of youth) passed in 1922 approved situating pre-schools outside the education system and based their position as being institutions providing care of an entirely voluntary nature²⁵. Pre-schools were seen as institutions carrying out the task of providing care and education when a family – which, in questions of a small child's upbringing, was considered by the authorities to be superior – was deemed incapable to a certain degree (e.g. due to a single mother having to take up paid employment). The organisation of pre-schools was mainly left in private hands, through which a particular role was played by church-run institutions. However, the *Jugendamt* (Youth Affairs Office) established by the law cited above, was relieved of such obligations. The state left itself only with a supervisory function, determining the conditions which a given institution had to fulfil regarding hygiene, size of classrooms and groups, equipment and staff in order for it to be recognised as a pre-school²⁶. Within the remit of the state remained issues concerning the education of pre-school teachers. In 1928, a two-year cycle of educating the staff of pre-schools and nurseries was introduced²⁷. The very concept of the childcare-educational work of pre-schools was based on the theories of Friedrich Fröbel, and later the teachings of Maria Montessori and other representatives of the teaching behind new ways of education, while the role of the pre-school was, above all, the creation of surroundings close to one's home, facilitating both the development and socialisation of a child. Although the individuals running the pre-schools bore entire responsibility for transmitting educational content to children and for using educational methods, there were no official guidelines in this regard. Thanks to the fact that pre-school education was not under the supervision of the government but in private hands, and here mainly religious organisations, it was not, as Heinz-Michael Konrad writes «at least, initially, an easy target for Nazi policy-makers»²⁸. However, the visible attempts from the mid-1930s to subdue pre-school education to the aims of Nazi ideology, carried out mainly in the form of propaganda campaigns, pressure and demands, did not, as the latest research of Manfred Berger shows, produce the expected results²⁹.

²⁵ See M. v. Thoma, *Zur politischen Dimension der Entstehung des "Kindergartens"*, Darmstadt, Cuvillier, 2008, pp. 16-22.

²⁶ F.-M. Konrad, *Der Kindergarten: seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Freiburg in Breisgau, Lambertus, 2012, p. 135.

²⁷ C. Nürnberg, M. Schmidt, *Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession: Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft*, Opladen et alii, Budrich, 2017, p. 39.

²⁸ Konrad, *Der Kindergarten: seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, cit., p. 159.

²⁹ M. Berger, *Der Kindergarten im Nationalsozialismus. "Drum beten wir deutschen Kinder: Den Führer erhalte uns Gott". Ein Beitrag zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinder-/Kindergartenpädagogik in den Jahren 1933 bis 1945*, Darmstadt, Cuvillier, 2019.

3. *The development of pre-school education in Warmia. The role of the Catholic Church*

The issue of organising and implementing pre-school education in Warmia and Masuria during the inter-war period has not yet been sufficiently researched. The reason for such a state of affairs is probably gaps in the archive material or difficulty in gaining access to them. Works on this subject are limited to barely a few articles, such as those which, since the 1970s, have been appearing in the pages of the *Komunikaty Mazursko-Warmińskie*, published by the Academic Research Centre in Olsztyn. Here, many of these were devoted to Polish pre-schools³⁰, which suited the reigning focus of research up to the 1990s on that concerning the so-called «Recovered Territories» and emphasising their relationship with a broadly conceived Polishness. This trend was broken on the appearance of an article by Małgorzata Napiórkowska³¹ in which the author had gathered data depicting the state of German-language pre-school education whose development, from the end of the 19th century, had been intensive, above all due to the Congregation of the Sisters of St. Catherine the Virgin and Martyr³². On the strength of permission granted by the Prussian Ministry of Religious Affairs, the sisters founded their first pre-school in 1889 in Elbląg (*Elbing*), then the second in Braniewo in 1898. Further institutions were opened in 1902 in the nun's residence in the parish of St. James in Olsztyn, and two years later in Dietrichswalde (now Giętrzwald).

However, the intensive development of pre-school institutions run by the Sisters of St. Catherine only began in 1906 when the Caritas charitable association for the Diocese of Warmia was founded³³. The tasks of the members of this charity included, apart from working in hospitals, old people's homes and closed institutions, the organisation of care for the sick, mentally disabled,

³⁰ See H. Chałupczak, *Prywatne przedszkola na terenie Niemiec w latach 1919-1939*, «Komunikaty Mazursko-Warmińskie», n. 4, 1982, pp. 347-376, and J. Chłosta, *Przyczynki do dziejów przedszkoli polskich na Warmii w latach 1927-1939*, «Komunikaty Mazursko-Warmińskie», n. 3, 1978, pp. 373-386. Valuable information is also contained in the memoir text: H. Praßel-Funk, *Die Vorschulpädagogik der Katharinenschwurstern, dargestellt am Kindergarten in Tolkenit*, «Ermlandbuch», 2000, pp. 41-52.

³¹ M. Napiórkowska, *Działalność wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Sióstr św. Katarzyny w diecezji warmińskiej w latach 1870-1939*, «Komunikaty Mazursko-Warmińskie», n. 4, 1996, pp. 539-558.

³² The intensive activities in childcare and education of the Sisters of St. Catherine resulted from their carrying out of the orders of the founder of the congregation, Regina Protmann, who on seeing the neglect in the upbringing and teaching of children and young women, considered the religious congregation she founded to be an important mission. See: B.G. Śliwińska, *Udział sióstr św. Katarzyny w edukacji dzieci i młodzieży żeńskiej na Warmii w latach 1571-1877*, «Komunikaty Mazursko-Warmińskie», n. 1, 1994, pp. 23-33, B.G. Śliwińska, *Bł. Regina Protmann – osobowość i dzieło*, «Studia Warmińskie», n. 38, 2001, pp. 155-166.

³³ J. Steinki, *Katholische Caritas und Katholisches Vereinswesen in der Diözese Ermland*, Braunsberg, 1931, pp. 2-3 (publisher unknown).

children of the poorest families and orphans, as well as running orphanages, boarding schools and pre-schools. From that time, the Sisters of St. Catherine conducted their childcare-education work through Caritas. During the period 1906-1939, thirty pre-schools were established in Warmia in which the sisters implemented their teaching tasks. As Małgorzata Napiórkowska writes, in 1933 they provided care for 1,702 children attending approximately 33 institutions³⁴. Moreover, several pre-schools were run by the Sisters of St. Elisabeth. Pre-school childcare was also organised, albeit to a much lesser degree, by other organisations, primary among which was the Women's Association of the Fatherland (*Vaterländischer Frauenverein*). Although their education was often run by laypeople, they were connected with the Catholic Church. In 1931, there were 12 such places in the Diocese of Warmia³⁵.

The development of pre-schools was linked with the necessity of ensuring there were properly qualified staff. As Henryk Chałupczak relates, during this period the complete education for future pre-school teachers required by the Prussian Ministry of Social Care could only be secured in Königsberg, at the Centre for the Education of Tutors and Carers of Children there³⁶. The curriculum covered thirteen subjects, including: the theory of education; German; mathematics; hygiene; pre-school teaching; conducting lessons; games; play; handicrafts; physical exercise; singing and nature studies³⁷. The growing need for staff resulted in attempts being made by Caritas in Germany to open their own institutions in which they could educate future pre-school teachers. In April 1930, Higher College for Teachers at Pre-schools and Orphanages opened. Teaching there was conducted through the German language. It is worth adding that at the same time the Prussian government had turned down an application from the Association of Polish School Societies to establish a similar institution teaching through Polish³⁸. In fact, the first permission to run pre-schools issued to the Sisters of St. Catherine by the Prussian Ministry of Religious Affairs in 1889 included the stipulation that children should be dealt with in German³⁹.

Education at the College for Teachers at Pre-schools and Orphanages in Olsztyn, which operated from September 1930, was joined together with work experience at the pre-school established the same year run by the Sisters of St.

³⁴ *Ibid.*, pp. 58-83.

³⁵ *Ibid.*, pp. 59-63.

³⁶ H. Chałupczak, *Prywatne przedszkola na terenie Niemiec w latach 1919-1939*, «Komunikaty Mazursko-Warmińskie», n. 4, 1982, pp. 347-376, here p. 366.

³⁷ J. Chłosta, *Jeszcze na temat przedszkoli polskich na Warmii w latach 1927-1939*, «Komunikaty Warmińsko-Mazurskie», n. 2, 1980, pp. 264-270, here p. 266.

³⁸ Chałupczak, *Prywatne przedszkola na terenie Niemiec w latach 1919-1939*, cit., pp. 368-369.

³⁹ Napiórkowska, *Działalność wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Sióstr św. Katarzyny w diecezji warmińskiej w latach 1870-1939*, cit., p. 553.

Catherine which was to be found in the parish of St. Joseph in Olsztyn⁴⁰. This pre-school, located in a newly built and specially designed building, offered places for 70 children and was distinguished by being comfortably equipped. As a place to gain work experience, it was meant to fulfil the role of a model institution. Both at the college and the pre-school in St. Joseph's parish, not only the Sisters of St. Catharine received an education but lay girls also. Later, graduates took up employment at various pre-schools around the Diocese of Warmia.

On the basis of surviving letters and testimonies of the nuns educated at the college in Olsztyn, Małgorzata Napiórkowska has reconstructed the curriculum of the time. It covered subjects such as: religion; education and an introduction to educational literature; pre-school education; nature studies and culture; children's literature; the German language; social studies and youth charity campaigns; health studies; the Polish language, as well as artistic and technical subjects including: educational play; physical education; practical-technical classes; drawing; cutting out; model-making; sewing, along with practical work experience, such as working in a pre-school, nursery, as well as house work and gardening. The students not only had a wonderfully equipped lecture hall, library and gym, but also a kitchen, workshop and modern bathrooms. The children spent time in bright and airy classrooms along with a special large room for resting. In addition, under the supervision of their carers they were also involved in raising small animals in a barn specially built for that purpose, as well as gardening. They also had a modern playground situated on grounds adjacent to the building⁴¹. In order to finish their studies successfully and secure the qualification of pre-school teacher, the students had to pass a exams in particular subjects, as well as defend a diploma thesis. Both the college and the pre-school in St. Joseph's parish were shut down in 1939. It is worth adding that some pre-schools, including the institution run by St. Joseph's parish, also functioned during the Second World War⁴². In referring the reconstructed curriculum to the role, both in education and other areas of social life to which was attributed knowledge of one's homeland and the propagation of local and national patriotism at this time, one may suppose that subjects such as nature studies and culture or social studies, as well as educational play were subdued – despite the lack of a basic programme for pre-schools or even official government guidelines – into these actual categories.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 556. Napiórkowska gained information about education at the college in Olsztyn from the unpublished report of Sr. Agnes Schlegel which lies in her possession.

⁴¹ Steinki, *Katholische Caritas und Katholisches Vereinswesen in der Diözese Ermland*, cit., pp. 58-59.

⁴² E.G. Kobiela, *Praca wychowawcza Sióstr św. Katarzyny Dziewicy i Męczennicy w latach 1939-1945*, «*Studia Warmińskie*», n. 40, 2003, pp. 369-392.

4. *A Walk around Olsztyn; A Trip around Masuria – description of games*

The above-mentioned games, made by hand, have a three-part form, namely a foldable cardboard board to which are attached instructions: one set typed out and the other handwritten in neo-gothic script. They are an example of story-games⁴³ using dice and tokens which are well-suited to the developmental needs of children of pre-school age, allowing one to experience the storylines and identify with the characters which strengthens their motivation to participate in the game⁴⁴.

The content of the described games is a journey around a defined area, namely: Olsztyn and its surroundings, as well as the region of Masuria. The first of them, 98 x 58 cm in size, is entitled *A Walk around Olsztyn*. [Pic. 1]

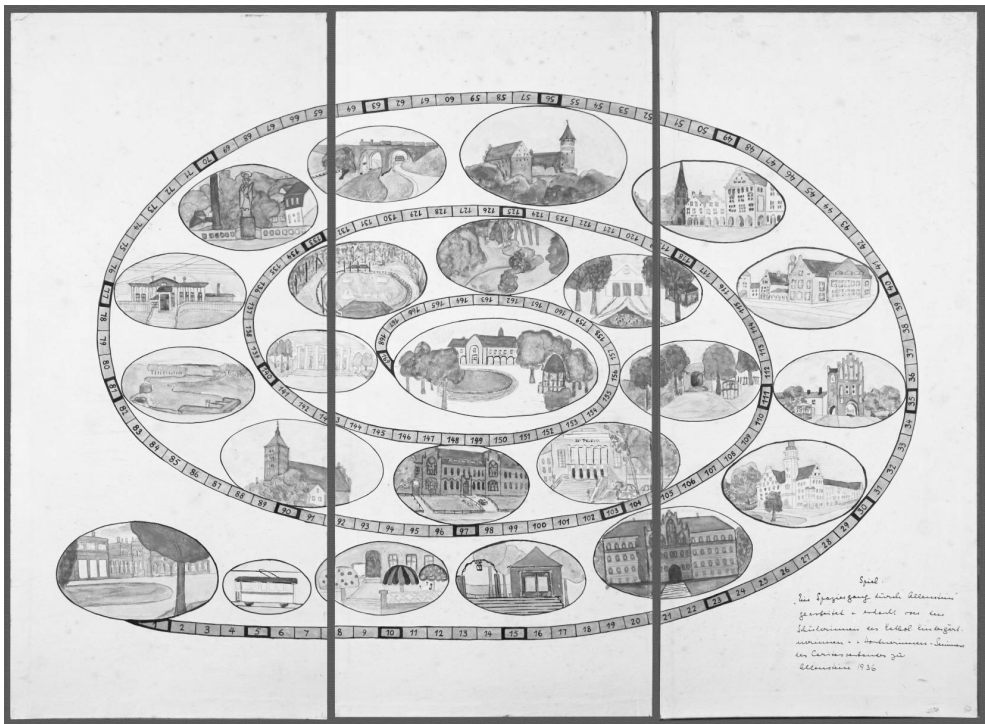
The hero of the game is a man (a fictional relative of the player) who, while on his way from Insterburg (now Chernyakhovsk, Kaliningrad Oblast) to Berlin, travels through Olsztyn with the intention of seeing the town. The storyline is based on moving around on foot, as well as by the public transport available at that time, namely trains, trams and taxis. The game's participants have to travel through 169 squares, a journey which begins at the main railway station from where, as the instructions state, the players «pick up their uncle» and proceed through squares representing various parts of the town, where hand-drawn pictures are placed displaying the buildings characteristic of these areas (among which are historic monuments, public amenities, cultural institutions, monuments, government offices, parks, urban woodlands, lakes), right up to the neighbourhood of Jakubowo where the game finishes. Despite the passage of time, the drawings are clear and contain details leaving one in no doubt as to which of the presented buildings they refer. Players visit noteworthy places standing on special squares, and which are marked out by black outlines. In the instructions we read that landing on these squares means that the hero has to conduct activities connected with the characteristics of a given building and which hold them there longer on a given square.

The storyline of the second game, entitled *A Trip around Masuria*, is an adventure-filled journey around the territory of what is now Warmia and Masuria. [Pic. 2]

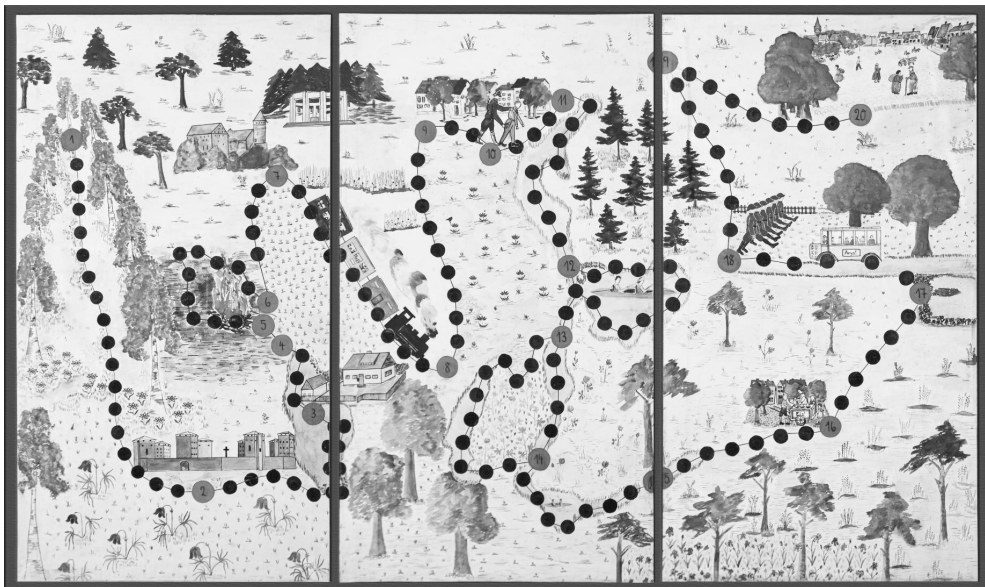
The board of 82 x 60 cm in size presents a route covering 169 squares through which the players visit the following towns and places lying in formerly German territory: Kernsdorfer Höhe (now Dylewskie Wzgórza); Hohenstein (now Olsztynek); the Lallka peninsula by Lake Łańskie (now Lalka); Allenstein (now Olsztyn); Ortelsburg (now Szczytno); Bischofsburg (now Biskupiec);

⁴³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa, WSiP, 1996.

⁴⁴ N.G. Salmina, I.G. Tihanova, *Pedagogical and Psychological Expertise of Board Games*, «Psychological Science and Education», n. 2, 2011, pp. 18-25.



Pic. 1. The board play *A Walk around Olsztyn* (photograph by the Author)



Pic. 2. The board play *A Trip around Masuria* (photograph by the Author)

Sensburg (now Mrągowo); Nikolaiken (now Mikołajki); Johannisburg (now Pisz); Arys (now Orzysz); and Treuburg (now Olecko). At the beginning, each participant receives 10-15 tokens as substitutes for German marks, has to pay a starting fee (3 marks) and after throwing 1 on the dice may join the game⁴⁵. Then, the players race each other to reach the final square (Treuburg). Along the way they pass attractive tourist spots, and if they land on special (red) squares, the storyline offers various pleasures for which the players pay with the tokens they have received. Also along the way, the players may encounter unpleasant surprises (e.g. losing their way, a derailed train, being arrested) which delay them in crossing the finishing line.

5. An attempt at reconstructing the educational aims of the games in working with children of pre-school age

Reconstructing the aims and scope of using these games in the educational-didactic process of the pre-school for which it was created, is not entirely possible due to the lack of information concerning their particular purpose. From a Polish didactic perspective, a board game depending on its theme and rules, may serve various purposes, including testing and consolidating the information possessed by the pupils, which may have been one of the aims of the games under discussion. Didactic games are also treated as a method of teaching whose common characteristic is the element of fun. They may be classified to various groups of methods (e.g. activating or problem-solving), or constitute a separate group encompassing various types of games⁴⁶. In order for them to be considered as a separate group, they should go beyond the traditional divisions of verbal, visual and active methods, while combining them into one. This type of method is called educational strategies or complex methods, while their application requires placing the pupil in a task-based situation, forcing them to display inventiveness and activity, as well as independently seek out ways to solve the problem, this being the point of the game⁴⁷. In this article, however, we will employ the concept of a «didactic game», not as a name of a teaching method but in regard to didactic tools which these board games are, as well as understanding defined methodological activities requiring the use of games in class.

A Walk around Olsztyn and *A Trip around Masuria* are games with strictly defined rules in which the development of the player's initiative, creativity and

⁴⁵ It is unknown what the above-mentioned tokens looked like as only the board and instructions have survived up to now.

⁴⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

⁴⁷ L. Gawrecki, *Gry dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Kalisz, Wydawnictwo ODN, 1987.

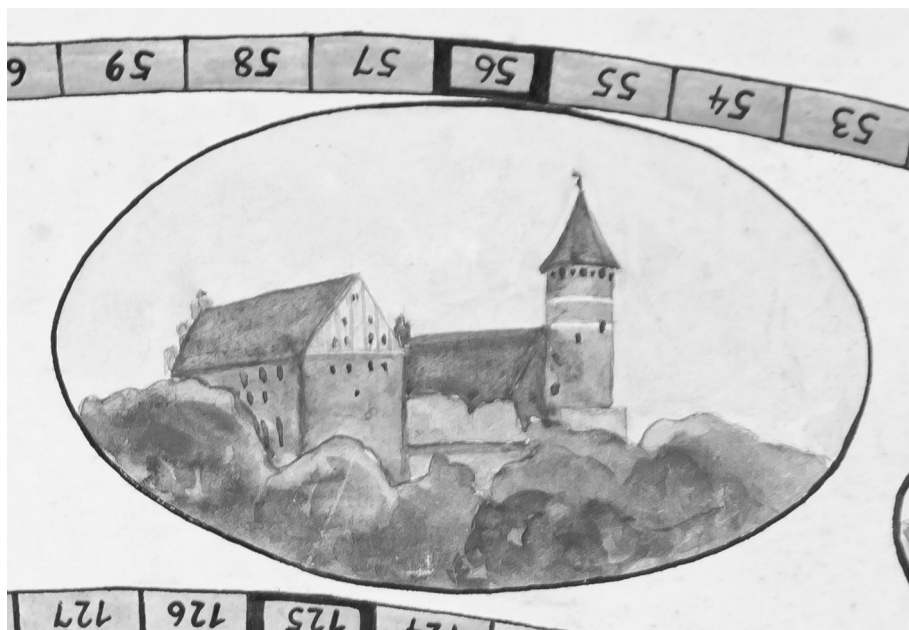
problem-solving abilities are, in contrast to more creative role-playing games, strongly limited. Thus, perfecting one's abilities depends on subjecting oneself to the rules lying as the basis of the game⁴⁸. However, the value of these games lies in their cognitive attributes related with discovering the attractive features of their own town and region. Moreover, as with other group games, they may have their own share in developing children's self-control and social skills as they require communication in small groups, namely following the rules and the insistence on doing so by others, defending their own position, foreseeing and accepting exclusion, and so on⁴⁹.

Looking at the board games described here from the historical and political viewpoint of Germany at that time, and especially the southern part of East Prussia, allows one to decipher their initially non-obvious educational and ideological dimension. Taking the choice of the buildings presented into account, the game *A Walk around Olsztyn* presents the town as a place which is attractive to tourists and both pleasant and safe for its inhabitants. The instructions tell us the hero of the game is visiting the town, while different pleasures of a cultural and recreational nature add variety to his eponymous "walk". The town is portrayed as well-functioning organism with indispensable, even modern infrastructure: our hero sends a telegram at the post office regarding his later arrival at home, he travels by tram having previously bought a timetable at the travel agent's and gets into a taxi at a rank. Public order is maintained by the relevant services: when the hero throws a sandwich wrapper on the lawn, we read in the instructions that a public order officer of the District Court catches the culprit by the collar and leads him to a police station (the player must miss three turns before re-entering the game). The choice of buildings which the players are presented with seem to be deliberate: they are meant to show the historical wealth and development of the town which, during the 1930s, had come to be considered one of the main towns of the *German East*, and presented in official propaganda as a stronghold of the German spirit and culture, as well as the communications, administrative and military centre of the region⁵⁰. The emphasis on the above-mentioned elements of the body of the town was connected with the fact that the process of the intensive development in all areas of this town lying on the margins of the province of East Prussia had commenced quite late, occurring only in the 1870s, and may have filled the hearts of the pre-war inhabitants with understandable pride. It is no accident that the court building is included, one unusually stately for a small town such

⁴⁸ Salmina, Tihanova, *Pedagogical and Psychological Expertise of Board Games*, cit.

⁴⁹ *Ibid.* See also W.A. Corsaro, *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Norwood, Ablex, 1985.

⁵⁰ S. Achremczyk, *Olsztyn: stolica Warmii i Mazur*, Olsztyn, Edytor Wers, 2016; S. Achremczyk, W. Ogrodziński (edd.), *Olsztyn 1353-2003*, Olsztyn, Wydawnictwo OBN im. W. Kętrzyńskiego, 2003; A. Funk, *Die Geschichte der Stadt Allenstein 1348-1943*, Leer, Kurt Maeder, 1955.



Pic. 3. The castle in Olsztyn (photograph by the Author).

as Olsztyn and emphasising the significance of the town in the administrative system of Germany. Olsztyn's historical monuments are represented by the High Gate, the Old Town Hall and the neighbouring tenements, castle, Protestant church and St. James's Church and the bridge displaying a statue of St. John of Nepomuk. All of the monuments listed here have survived until today⁵¹. [Pic. 3]

They testify to the historical continuity of the town and provide indelible evidence of its roots in the centuries-long Crusader-Prussian tradition. The fictional uncle is encouraged to visit what was then the newly-built Museum of the Homeland (*Heimatismuseum*) which had only been in existence since 1920. The pride of the town then, architecturally speaking, was the new and richly sculptured town hall, completed in 1915. Although new and imposing in size, it was above all a testimony of the demographic and administrative development of Olsztyn's position as a town. The authors recall its two attractions, namely a carillon clock in the town hall tower which at that time played choral music, folk songs and minuets⁵², as well as the Russian Bay Window – this architectural feature was decorated with relief carvings depicting the dramatic history of the taking of the town by the Russians and its retaking by the German

⁵¹ The only difference is that the statue of St. John of Nepomuk on the bridge is a replica of a statue from 1869.

⁵² S. Piechocki, *Ratusz w Olsztynie*, Olsztyn, Urząd Miasta, 2001, pp. 71-73.

Army in August 1915⁵³. One should view the display in the game of this small architectural detail as a town attraction in the context of the previously described significance of the events of the First World War for the change in perception of this region by the rest of Germany. It is one of three buildings present in the game which recall historical events possessing a significant patriotic potential. The other two allude to the German victory in the plebiscite of July 1920, during which the inhabitants of the town voted to remain within the borders of Germany. On the route of the walk, the theatre building appears and which was opened to the public in 1925. This theatre, built mainly from money allocated by Carl Severing, the German Minister of Internal Affairs, was called *Treudank* and was a material expression of gratitude towards the people of Olsztyn for their faith in Germany shown in the plebiscite. It is worth recalling that in the minds of the theatre organisers – activists in the local regionalist movement – it was meant to fulfil the function of a weapon in the struggle for German culture in the southern part of East Prussia⁵⁴. A few squares further on the player is encouraged to visit the plebiscite monument, and which was raised three years following the event itself⁵⁵. Again, this monument, comprising eleven columns, did not allude only to the town. Therefore, particular columns placed in circle were meant to symbolise the counties which had participated in the plebiscite. They displayed the names of districts, town crests and the voting results from 11 July 1920. At the heart of the monument was a centrally placed block of stone on one side of which was engraved the inscription: *Volk und Vaterland* (Nation and Fatherland), with *Heimat* (homeland) on the other. Thus, this place of memory in the consciousness of the inhabitants was a symbol of the unbreakable bond between the fatherland and the homeland. The symbol of a town with well-developed communications are recalled in two railway stations, namely the Main Station and the Western Station (known as “the small station”). Although visiting the town did not require one to use the railway, the game’s instructions display both stations, as well as the railway viaduct on which the player «observes a travelling train» which we may read as emphasising the significance of Olsztyn as an important railway hub in Warmia, one which was located in the town at the end of the 19th century, thus allowing its inhabitants to travel in six different directions⁵⁶. Regarding the railways in the game, there appears one other important thing for our deliberations. In the introduction

⁵³ The relief carvings, removed in 1969, depicted, among other things, negotiations being conducted by the Russian general; the flight of the Russian Army; types of Russian prisoners of war; various kinds of German weapons and images of the main commanders, Hindenburg, Scholtz and Below (Bętkowski, *Olsztyn jakiego nie znacie*, cit., p. 109).

⁵⁴ H. Kunigk, *Kulturelles Leben im südlichen Ermland in der Zeit der Weimarer Republik*, «Zeitschrift für die Geschichte und Altertumskunde Ermlands», vol. 43, 1985, pp. 87-116.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 167.

⁵⁶ See especially S. Achremczyk, *Olsztyn. Stolica Warmii i Mazur*, Olsztyn, Edytor Wers, 2016, pp. 142-148.

to the storyline, we read: «Our uncle is travelling from Insterburg to Berlin. Taking the opportunity, he wants to see Olsztyn». This sentence underlines the links of East Prussia (symbolised here by Insterburg and Olsztyn) with Berlin, the capital and heart of a united Germany, far away and separated by the Polish corridor. This message operates on two planes: on the one hand, it is an indication of the part the eastern province has to play in the progress of civilisation, while, on the other, indicating direct continuity on the ideological plane – from *Heimat* to *Vaterland*.

The image of Olsztyn as a modern town is also delivered through other elements contained in the game. In order to conquer the greater distances the players use trams or taxis which, during the inter-war period, were just beginning to push out previously common horse-drawn transport⁵⁷. The only industrial building marked on the board is the electrical power plant at which the player «gets on the tram and travels in the direction of the plebiscite monument». An indication of the attributes of the landscape and recreational facilities of the town is the player being directed to take a walk through the city woodland along the River Łyna, as well as mention of Lake Długie (Langensee) lying on the edge of town and which was an attractive area for relaxation for local inhabitants due to the promenade running along the lake towards the city woodland, as well as the sports club and water-sports equipment rental outlet located in the southern part of the lake⁵⁸. In turn, cultural institutions are represented by the Town Library where the hero borrows a book. A centre of sporting life of importance for those living in Olsztyn at the time was an open-air sports stadium in the woodlands of the Jakubowo district, acknowledged to be «one of the most beautifully situated sports stadiums not only in East Prussia but in Europe»⁵⁹, and which was opened in 1920. Evidence of the fact that in the year the game was made important sporting events took place is the information that, once standing on the square signifying the stadium, the player watches a match, and thus waits two turns before re-entering the game.

The above-mentioned buildings and amenities allow the inhabitants of Olsztyn to conduct their daily affairs and satisfy their “spiritual needs”. At the same time, the numerous places serving food in the town during the 1930s is represented by Grützner’s confectionery shop which the player enters on landing on the correct square in order «to eat a piece of cake with whipped cream». As Bętkowski writes, this company, one new at the time, enjoyed enormous popularity, especially among children and young people, which explains why the creators of the game chose this place in particular of all the numerous restaurants and confectioners in Olsztyn⁶⁰.

⁵⁷ Bętkowski, *Olsztyn jakiego nie znacie*, cit., p. 167.

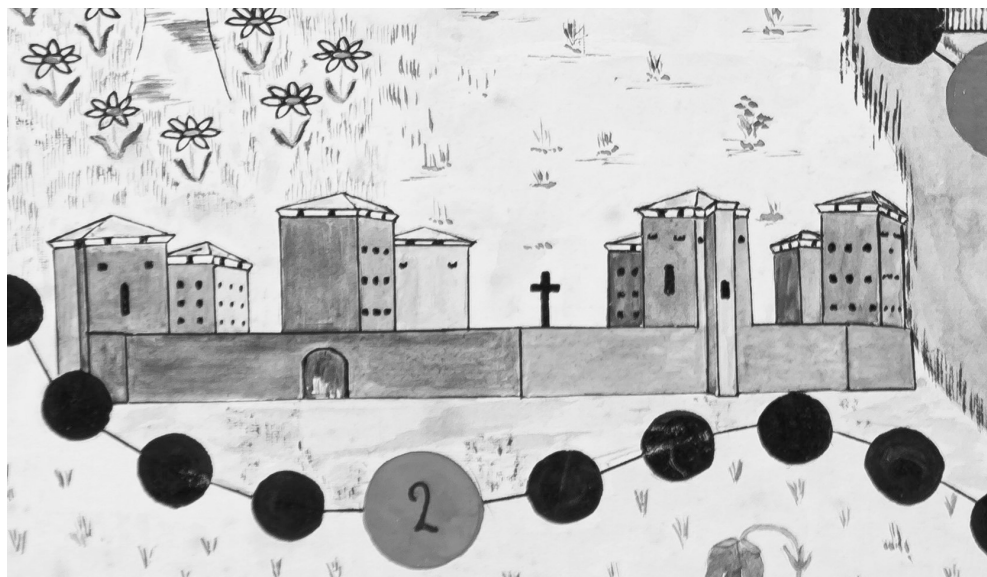
⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*, p. 175.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 112.

Just as *A Walk around Olsztyn* presents sites important for the eponymous town, *A Trip around Masuria* is also full of references to the most important towns in the region of East Prussia. Although the game's instructions do not allow one to indicate the significance of a large number of the towns mentioned in historical or tourism terms, their attributes are emphasised in the content of the drawings. The green of the surface around the squares is the dominant colour of the board, along which the player moves, as well as being the colour of the plants filling the spaces between them: the clumps of trees are easily recognisable as those of pine, spruce and silver birch (trees typical of the East Prussian landscape), grass and flowers (among which are irises, pasque flowers and marsh marigolds in water). Along the "travel routes" we find several lakes which, although not named, comprise a characteristic element of the landscape of this region. Their tourism potential is evidenced by an excerpt from the text of the instructions, as well as the drawings on the board: standing on square 3 the player «spends the night at the youth hostel on the Lallka peninsula» (the drawing depicts a hotel building overlapping the lake); on square 5 the player «spends the night in the forest» (the drawing depicts a campfire); next to square 12 representing the district of Mikołajki (Nikolaiken) and near square 14, which has no geographical name attached, we find a drawing depicting kayakers on a lake. The town buildings presented on the board included as follows: the Tannenberg monument near Olsztynek (Hohenstein); the Crusader castle and plebiscite monument in Olsztyn (Allenstein); residential buildings in Biskupiec (Bischofsburg); an ice-cream trolley with buildings in the background (no name of location given); buildings along the lake (the outline of the coast indicates Elk (Lyck); the military base in Orysz (Arys); the characteristic marketplace in Olecko (Treuburg) with buildings and the castle tower in the background. Similar to the previous game, the choice of buildings presented is evidence of the propagandistic meaning of the game. Two monuments deserve particular attention, namely the plebiscite monument and the monument to the Battle of Tannenberg. The significance of the first was pointed out in describing the game *A Walk around Olsztyn* which, however, did not depict an image of the monument itself. The reference to the monument in the storyline of the other game is therefore significant, this time with an appropriate image. The second monument commemorated the victory in a battle which took place as part of the East Prussian operations during 23-30 August 1914 east of the village of Stębark (Tannenberg) between the forces of the German Emperor, under the command of General Paul von Hindenburg and the Chief-of-Staff General Erich Ludendorff, and the Russian forces, commanded by General Alexander Samsonov. This decisive battle for the course of the First World War, one which resulted in total defeat for the Russians, had, in the perception of society, begun to take on the role of the most important German symbol of victory⁶¹. [Pic. 4]

⁶¹ Unveiled in 1927 on the 80th anniversary of the birth of von Hindenburg, this monument,



Pic. 4. The monument to the Battle of Tannenberg (photograph by the Author).

The site became «a symbol, myth, place of pilgrimage for thousands of Germans. School children went on compulsory excursions to Olsztyn»⁶². In this place *Heimat* and *Vaterland* came together as one like nowhere else. The symbol of the strength of the German state and nation may also be found in the drawing depicting the military garrison in Orzysz: the image presents a passenger-filled bus with the word «Arys!», opposite which march a straight rank of six identical soldiers. The instructions announce that landing on square 18, right next to the drawing, «the player watches the soldiers during muster and must wait until everyone overtakes him».

being an enormous site of national memory (it was built of eight 23-metre towers in the shape of an equally-sided octagon with a courtyard diameter of 100 metres), quickly became the site of great annual patriotic rallies. Thousands of people from all over Germany took part in them. The role of the monument increased even more following Hitler's accession to power who made it into Hindenburg's mausoleum while simultaneously renaming it *Reichsehrenmal* (Monument to the Glory of the Reich – the only such monument with this status in Germany). See R. Meindl, *Die Rezeption der Schlacht von Tannenberg in der deutschen Öffentlichkeit*, in *100. Jubiläum der Tannenberg Schlacht. Materialien zur Konferenz in Olsztyn am 30. Und 31. August 2014*, Olsztyn, Verband der deutschen Gesellschaften in Ermland und Masuren, 2014, pp. 127-140.

⁶² B. Kuźniewski, *Tannenberg-Denkmal. Wielkość i upadek*, in *100. Jubiläum der Tannenberg Schlacht. Materialien zur Konferenz in Olsztyn am 30. Und 31. August 2014*, Olsztyn, Verband der deutschen Gesellschaften in Ermland und Masuren, 2014, pp. 95-102, here p. 99, see also: J. Tietz, *Das Tannenberg-Nationaldenkmal. Architektur, Geschichte, Kontext*, Berlin, Verlag Bauwesen, 1999.

While the content of the games lies at the interface of various fields of education now called patriotic, social and regional education, as well as nature studies, due to the necessity of knowing mathematical concepts in moving around the board, it also has a link with mathematical education (although this kind of aim, in contrast with typical mathematical games is rather of secondary importance here). The most important significance lies, however, in the games discussed here being a means of conveying values shaping the bonds of children with the fatherland. Narrowly understood, the territory of the homeland is the land, region and locality in which we are born, in which we gain skills in identifying cultural codes and symbols. Thus, it is an element of cultural identity⁶³.

Although a person's identity is shaped throughout their entire life, its roots lie in their childhood and puberty. During this time, two varieties of identity develop in parallel, namely: personal, termed I-identity; and social, termed We-identity⁶⁴. In accordance with the idea of Henri Tajfel and John C. Turner⁶⁵, personal identity comprises concepts emphasising individual attributes to which belong one's external appearance, mental traits, and intellectual level, skill and interest levels, while social identity is built of traits which determine an individual's sense of belonging to various social groups, as well as their social identifications which serve the purpose of describing him or herself. Social identity combined with cultural identity links a person with the world of group phenomena on the basis of common elements of childhood, traditions, symbols and values⁶⁶.

The classic research of Piaget and Weil⁶⁷ shows that understanding of the concept of *nation* and *homeland*, as well as others referring to the social world, depend on the level of development of the cognitive structures of the child and then, above all, on their age. Children up to the age of seven were ascribed with a basic understanding of the concept of *nation*, albeit one limited by children's self-centredness. However, later researchers have subjected the bases of Piaget and Weil's results to criticism, accusing them, among other things, of overlooking the significance of the historical and socio-cultural context, including education⁶⁸. Thus, currently one does not seek out a universal

⁶³ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza AFM, 2008, p. 78.

⁶⁴ A.I. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, in A.I. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (edd.), *Edukacja regionalna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, pp. 47-77.

⁶⁵ H. Tajfel, J.C. Turner, *The social identity theory of intergroup behaviour*, in S. Worchel, W.G. Austin (edd.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Nelson-Hall, 1986.

⁶⁶ A.I. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, in Brzezińska, Hulewska, Słomska (edd.), *Edukacja regionalna*, cit., p. 22.

⁶⁷ J. Piaget, A.M. Weil, *The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries*, «International Social Science Journal», n. 3, 1951, pp. 561-578.

⁶⁸ M. Barret, *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*, New York, Psychology Press, 2007.

gradual model of the development of concepts connected with the shaping of national identity, insofar as establishing which other factors have an impact on this process, appreciating the significance of human progress in the cognitive field. What seems to be important for this analysis is that in the development of social identity an earlier space of self-identification is region, while nation, as a community of a general dimension, has a lesser strength of influence. Although region represents the private (local) homeland, local identity becomes stronger than national identity⁶⁹.

The games described here point their users to values which are related with the region they present (Warmia and Masuria): to these belong, above all, places of memory and heroes of significance for its inhabitants, characteristic buildings, its nature and landscape. As Burdzik writes: «Through contact with places of memory important for the community, the individual carries out an internal categorisation (conferring meaning), determining its belonging in regards to their closest surroundings, as well as in regard to further spaces»⁷⁰. This is a reference to Tajfel's theory, in accordance with which knowledge of one's membership of a defined group and the emotional significance conferred on this membership which is made while interacting with members of the group, is important for the social identity of an individual⁷¹. Given, however, the historical context in which the games were created and used, one should treat them also as a tool of indoctrination, resulting from the earlier-described goals and ideals of German nationalist education which had been in force in Germany from the end of the 19th century. As Jarema Drozdowicz writes, the concept whose theoretical foundations were indebted to the activities of Ludwig Gurlitt and Hermann Lietz, and which in the 1930s – during the period of the development of National Socialism – were redefined by Ernst Krieck, had two fundamental bases, namely: *Heimat* (homeland) and *Volk* (people, nation) understood as «cultural pillars»⁷². As Krieck wrote, «culture and education, if they are to be real and effective, remain bonded to blood and soil [...]»⁷³. These demands, recommending the saturation of education with the ideals of National Socialism, including the values related with blood and soil, did not overlook pre-schools either, mainly due to nationalist organisations providing social welfare⁷⁴. One must remember, however, that building up a bond with the homeland while simultaneously strengthening the feeling of belonging to Germany since the First World War had taken an exceptionally intensive course

⁶⁹ T. Burdzik, *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*, «Kultura. Przestrzeń. Globalizacja», n. 11, 2012, pp. 13-27.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 18.

⁷¹ H. Tajfel, *Social Psychology of Intergroup Relations*, «Annual Review of Psychology», n. 33, 1982, pp. 1-39.

⁷² G.L. Mosse, *Kryzys ideologii niemieckiej*, Warszawa, Czytelnik, 1972, p. 121.

⁷³ After: W. Nowak, *Szkola totalitarna*, «Roczniki Socjologii Rodziny», vol. X, 1978, p. 17.

⁷⁴ L. Pine, *Education in Nazi Germany*, Oxford-New York, Berg, 2010, pp. 23-25.

in the Warmia region. This is why it is difficult to state whether the concept present in games developed for Catholic pre-schools referring to blood and soil is already a reference to these pillars of National Socialist education or rather to the strong tradition here of fostering local patriotism as a form of national patriotism. We may see the showing of the homeland as a supreme value in the invitation to get to know the lands of Warmia and Masuria with all the wealth of things they have to offer, namely: a landscape with numerous forests and lakes; architecture with red-brick castles and churches; and an infrastructure facilitating its inhabitants in travelling and taking advantage of the tourist attractions. In turn, the sacrifices made and blood spilt for the nation are meant to be recalled through monuments and the places of memory of their historical heroes. That which is close, physical and everyday is linked with that which is invisible, symbolic, and which constitutes a representation of German culture and identity. In accordance with the assumption that «identity is woven from symbols»⁷⁵, the board games described here put forward symbolic values to those using them, not only shared by the inhabitants of Warmia and Masuria at that time but all Germans. The concepts of *state* and *nation* are woven through almost all of the principles of teaching formulated by Krieck. They recommend the binding together of the individual world-view of the pupil with a nationalist view of reality, while the fundamental goal of education results in a knowledge of Germanness and the instilling of an image of the German terrain of life «from a natural, racial, historical, cultural, social and political view»⁷⁶. In alluding to German history, Krieck presents East Prussia, in a similar way to the Rhine, as a territory of historic power on which «lies the past and future of the German nation»⁷⁷. This is undoubtedly a reference to the previously described changes in the perception of this easternmost German province which occurred in German consciousness following the First World War. In this context, the board games examined here may be read as a reminder of this region's sense of belonging to Germany, its inhabitants to the German nation and, what seems more significant, the emphasis on its participation in building up the strength of their country understood as *Vaterland*.

⁷⁵ Paleczny, *Socjologia tożsamości*, cit., p. 170.

⁷⁶ Nowak, *Szkoła totalitarna*, cit., p. 26.

⁷⁷ *Ibid.*

Conclusions

Although at a superficial level these archival board games, namely the inspiration of this article, serve only to entertain children, they constitute historical material which one may join together with the iconography of the region of Warmia and Masuria from the 1930s. Both the content of the games and the choice and care (verified by archival photographs) with which the images of the sites presented in them are delivered, especially historic sites, allow one to consider their major significance for their creators, both as German women and educators of the children under their care. This is also evidenced by the cohesion of the educational influences exerted in the model pre-school in Olsztyn with the ideals of nationalist education in Germany at that time. This is particularly interesting due to the fact that, as we pointed out in a previous section of the article, from a formal point of view pre-school education was not recognised as a educational stage and there existed no substantive bases in the curriculum outlining which content had to be imparted to children. Although, indeed the instructions do not include any text which directly describes the historical prestige of the buildings depicted on the board, in order for the children to understand the stories which emerge from the games, it is almost certain that their tutors must have supplemented particular information which strengthened the cognitive and ideological dimension of the didactic tools described. In the light of modern didactics one may therefore foresee that the employment of games was an introduction to, or more probably the culmination of a series of other teaching activities aimed at deepening children's knowledge of the historical, cultural and natural attributes of East Prussia as a region of Germany. In this way, the games *A Walk around Olsztyn* and *A Trip around Masuria* become tools serving the shaping of national identity, albeit in reference to "banal" nationalism rather than "hot" nationalism⁷⁸, which may be explained by the age and cognitive abilities of the target audience. The reproduction of the landscape (both geographical and cultural) of Warmia and Masuria through drawings, as well as the showing of the possible activities available to cultural practitioners, both visitors and the inhabitants of the surroundings described (including, for example, a walk around Olsztyn, trips around the area, kayaking or staying overnight at a youth hostel), one may read as "flagging out" the homeland, visually displaying the familiarity and German character of these regions, an aspect well illustrated by the tracking down of all that was German that was present in the educational principles of the time⁷⁹. References to cultural objects, particularly historical monuments, not

⁷⁸ M. Billig, *Banal nationalism*, London *et alii*, SAGE, 1995.

⁷⁹ One must view the plebiscite monuments in this context in particular (the *Treudank* theatre in Olsztyn constitutes its own kind of monument) which were gifts from the German state to the inhabitants of Olsztyn for "confirming" the German character of these lands in the referendum and averting the danger posed by the victory of the "Polish element".

only present in the illustrations but also the written instructions of the game, emphasising in which way the past has shaped this landscape at an architectural level, thus allowing one to accept these lands simultaneously as *Heimat* and *Vaterland*⁸⁰.

As they are cultural texts, it may also be interesting to look at these games from the perspective of implementing the curriculum for pre-school teachers themselves. It is not possible to establish whether their creation was a form of passing an examination in one of the subjects as a part of the college curriculum or due to the students' own initiative. The first premise arises from the fact that the title of the games includes information that the creators of the described educational aids are students at the college for pre-school teachers. Making the games, particularly in the field of graphic art, required manual abilities, a fairly significant investment of labour and probably the use of photographic materials as templates. We did not examine with which techniques the sites on the board were represented. Although, from an amateur view, one may call them drawing and painting techniques, what is important is the fact that they have allowed both games to survive today in very good condition. The presence of handiwork and drawing in the curriculum for pre-school teachers at that time seems, from this viewpoint, to have been justified significantly more than it would be today as the marketplace for didactic aids seems to be overflowing with options, while new technology also makes the independent creation of tools for the needs of teachers easier.

⁸⁰ See C. Palmer, *From Theory to Practice. Experiencing the nation in everyday life*, «Journal of Material Culture», vol. 3, n. 2, 1998, pp. 175-199.

Memorie di scuola a Campo Verano. I monumenti funebri a Erminia Fuà Fusinato e a Carlo Belviglieri

Valentino Minuto
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
v.minuto@unimc.it

School memories at the Campo Verano. Funeral monuments to Erminia Fuà Fusinato and Carlo Belviglieri

ABSTRACT: This essay explores the historical meaning of the funeral monuments to two praiseworthy educators, Erminia Fuà Fusinato (1834-1876) and Carlo Belviglieri (1826-1885). The monumental honours paid in the solemnity of the Campo Verano in Rome are testimonies of the highest value publicly recognized to the deceased. While celebrating Fuà Fusinato and Belviglieri's educational merits, the monuments fix a symbolic message in the hard materiality of the marble: they preserve durably a paradigm of teaching worthy to be handed down over time. The joint analysis of monumental sources and commemorative documents is therefore revealing for the cultural history of school. Together with a reconstruction of the history of the monuments – from the birth of the initiative to the inauguration, an inferential work has been carried out on printed materials: a set of a good teacher's qualities has been extracted from the in memoriam speeches given during the inaugural ceremonies and other official occasions of homage, as well as from the writings of praise; it deals with some of the ideals of behavior – differentiated according to gender – constitutive of the public imaginary about teaching during the post-Risorgimento period.

ETT/TEE KEYWORDS: Memory; Teacher behaviour; Praise; Cultural pattern; Cultural Heritage; Italy; XIX Century.

Questa lapide, [...] mentre farà testimonianza a coloro, che verranno dopo di noi, del valore e della bontà del nostro compianto Collega, additerà ai Maestri la via che devono seguire per corrispondere degnamente al loro nobile ufficio — insegnerà ai giovani come si debba onorare chi spende la propria vita per la loro istruzione — mostrerà al Paese che la nostra gioventù, davanti alla tempesta sociale, che ci

minaccia, e nello scetticismo che tutto si sforza d'invadere, serba un culto profondo per coloro che si adoperano nobilmente per essa.

Valentino Cigliutti¹

Introduzione

A Campo Verano a Roma, di fronte all'ingresso, sul lato sinistro del Quadriportico, si trovano, l'uno prossimo all'altro, i monumenti a due personalità, Erminia Fuà Fusinato (Rovigo, 1834 - Roma, 1876) e Carlo Belviglieri (Verona, 1826 - Roma, 1885), che, consacratesi alla scuola, meritavano la dignità della sepoltura nel cimitero degli illustri.

La Fuà Fusinato e il Belviglieri, nell'incarnare il dover essere della scuola, avevano saldato lo iato tra ideale e reale; la dedica di monumenti voleva essere il più alto premio a questi benemeriti dell'istruzione. Allo stesso tempo la conservazione in forme monumentali della memoria di eccellenze della professione insegnante poneva sotto le luci della ribalta gli elementi dell'establishment che ne erano promotori; le iniziative di pubblico ossequio ai defunti potevano essere palcoscenici da cui rivolgersi all'attenzione collettiva anche su questioni extra-commemorative²; il senatore Tabarrini alla cerimonia di inaugurazione del monumento della Fuà Fusinato dichiarò: «Sembra quasi che i vivi cerchino le tombe per farne sgabello alle loro vanità ed alle loro ambizioni»³ – con il sottinteso di essere estraneo a tentativi di strumentalizzazione delle occasioni di commemorazione pubblica. Al di là delle implicazioni politiche, la funzione degli omaggi monumentali era pedagogica: gli onori della sepoltura a Campo Verano, nell'espore l'immagine dell'insegnante modello, offrivano ai viventi ideali di condotta a cui ispirarsi; differenziati a seconda del genere, i motivi di emulazione – che emergevano in sintesi dalle epigrafi, minutamente dai discorsi *in memoriam* tenuti durante le cerimonie inaugurali e altre occasioni ufficiali di tributo, come pure dagli scritti biografico-elogiativi coevi all'erezione dei monumenti – corrispondevano agli orientamenti normativi delle élite politico-culturali post-risorgimentali circa la missione educativa. I monumenti alla

¹ Dal discorso che il preside Valentino Cigliutti tenne il 31 dicembre 1885 per l'inaugurazione al Liceo E.Q. Visconti di Roma di una lapide alla memoria del prof. Carlo Belviglieri. Si veda G. Belviglieri (ed.), *In morte di Carlo Belviglieri, XX maggio MDCCCLXXXV*, s.l., s.n., s.d. [1885?], pp. 50-51.

² Sull'uso politico della memoria mi permetto di segnalare uno studio di cui sono autore sulle forme monumentali di commemorazione di personalità della scuola: V. Minuto, *Monumental memory of school in post-unitarian Italy*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 213-255.

³ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma addì 11 maggio 1882*, Roma, Coi Tipi di Mario Armanni, 1882, p. 12.

Fuà Fusinato e al Belviglieri, poiché erano una materializzazione nello spazio cimiteriale di rappresentazioni ideali che nell'Italia risorta attraversavano l'immaginario pubblico sull'insegnamento, costituiscono preziose testimonianze per la storia culturale della scuola.

1. *Erminià Fuà Fusinato... figlia, sposa, madre, educatrice, cultrice sublime della più sublime delle arti*⁴

Sotto la cinquantunesima arcata del Quadriportico, alla sommità di un basamento su cui sono incise le iscrizioni dettate dal letterato Gaetano Ghivizzani⁵, la «bella, affettuosa, sapiente» Erminia Fuà Fusinato, la cui vita operosa si spense a quasi quarantadue anni, è rappresentata, nella effigie marmorea «che meritò di fare» lo scultore Stefano Galletti, nell'attitudine che le era propria – come una «maestra che con benigno aspetto fa leggere una fanciulla»⁶ o che è intenta a spiegare. [Fig. 1]

(sul prospetto della base)

A
ERMINIA
FUÀ FUSINATO
LE DONNE ITALIANE
1834 - 1876

(sul lato destro)

TRA I SORRISI DELLA POESIA
NELLA PROPRIA FAMIGLIA
IMPARÒ IL MAGISTERO
CON CUI LE FANCIULLE ITALIANE
ALLA FAMIGLIA ALLA PATRIA
SI EDUCANO

⁴ M. Vignati, *Scuole comunali femminili di Pistoia. Parole pronunciate dalla direttrice delle scuole comunali femminili, in occasione della distribuzione dei premj alle alunne delle scuole stesse*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. IX, n. 286, 30 gennaio 1877, p. 2679. Nel 1877 la direttrice Margherita Vignati, nel discorso tenuto in occasione della premiazione delle alunne della Scuole Comunali Femminili di Pistoia il 26 novembre 1876, invitava all'imitazione della Fuà Fusinato; nel sintetizzare gli aspetti della personalità sociale di Erminia, inviava il messaggio che la donna, anche quando usciva dal raggio d'azione familiare, rimaneva pur sempre incardinata sul ruolo di figlia, sposa, madre.

⁵ Gaetano Ghivizzani, in un volume di prose della defunta che egli curò di raccogliere, inserì una biografia della Fuà Fusinato di cui era autore: G. Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, in E. Fuà Fusinato, *Scritti letterari raccolti e ordinati per cura di Gaetano Ghivizzani*, Milano, P. Carrara, 1882.

⁶ O. Raggi, *Galletti Stefano*, in Id., *Della vita e delle opere di Pietro Tenerani, del suo tempo e della sua scuola nella scultura*, libro III, Firenze, Successori di Le Monnier, 1880, pp. 428-429.

(sul lato sinistro)
 LA SCUOLA SUPERIORE
 PER LE CIVILI FANCIULLE
 DAL COMUNE DI ROMA FONDATA
 DA LEI
 EBBE VITA E INCREMENTO
 ED ORA HA IL NOME
 (sul retro)
 MENTRE ROMA PIANGENDO
 IL DÌ XXX SETTEMBRE MDCCCLXXVI
 NE ANNUNZIAVA LA MORTE
 ROVIGO GLORIOSA
 RICORDAVA IL DÌ V OTTOBRE MDCCCXXXIV
 AVERLE DATO I NATALI

Erminia Fuà⁷ nacque in condizioni agiate a Rovigo il 5 ottobre 1834 da genitori di religione ebraica. Trasferitasi ancora infante a Padova, fu istruita in casa dal fratello del padre, lo zio Benedetto, che era un cultore della pedagogia pestalozziana. Diciottenne conobbe Arnaldo Fusinato, poeta e patriota, che, di molti anni più grande, nel rappresentare per la giovane una guida letteraria e politica, fu il continuatore del ruolo formativo che aveva avuto lo zio paterno. I due si innamorarono. Il padre di lei si opponeva all'unione perché Fusinato era cattolico e vedovo. Nel 1856 Erminia compì un atto di ribellione: lasciò la famiglia per recarsi a Venezia presso un altro zio paterno; nella città lagunare, convertitasi al cattolicesimo, si sposò con Arnaldo. La coppia andò a vivere a Castelfranco Veneto. Qui nacquero i figli Gino, Guido e Teresa. La Fuà Fusinato partecipò agli avvenimenti risorgimentali attraverso la collaborazione alla causa antiaustriaca; tra il 1862 e il 1864, insieme con il marito, tenne i contatti tra il Comitato politico centrale degli esuli veneti a Torino, guidato da Alberto Cavalletto, e le strutture clandestine delle Venezie: i coniugi «della loro casetta

⁷ Informazioni biografiche sulla Fuà Fusinato sono reperibili nei documenti a stampa: Q. Maddalozzo, *Fuà-Fusinato Erminia*, in O. Greco, *Bibliografia femminile italiana del XIX secolo*, Mondovì-Venezia, Tip. G. Issoglio, 1875; A. Pascolato, *Erminia Fuà-Fusinato. Commemorazione*, Venezia, Tip. del Rinascimento, 1876; R. Piazza, *Erminia Fuà-Fusinato. Commemorazione*, «Atti dell'Ateneo Veneto», ser. 2, vol. XIV, 1877, pp. 53-73; P.G. Molmenti (ed.), *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, 2ª ed., Milano, F.lli Treves, 1878; Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., pp. IX-CXL. Nel volume *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi* Pompeo Gherardo Molmenti, oltre a raccogliere il diario e parte del carteggio della Fuà Fusinato, ripropone un po' ampliato uno scritto di commemorazione della defunta (Id., *Erminia Fuà-Fusinato*, Firenze, s.n., 1876). Dati biografici sono stati altresì acquisiti extra-fonti in M.C. Leuzzi, *Erminia Fuà Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma, Anicia, 2008. Consultata online la voce *Fuà Fusinato Erminia* stesa da M.C. Leuzzi nel *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultimo accesso: 20.01.2021). Consultato online anche il *Dizionario Biografico degli Italiani*: https://www.treccani.it/enciclopedia/erminia-fua_%28Dizionario-Biografico%29/ (ultimo accesso: 23.01.2021).



Fig. 1. Monumento a Erminia Fuà Fusinato, di Stefano Galletti, al Cimitero del Verano a Roma (1882), foto: Luciano Tronati, <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>>, ritaglio dell'originale

facean la fucina in che si avvivava il sacro fuoco della libertà»⁸. Nel 1864, sotto il timore delle persecuzioni della polizia austriaca, la famiglia Fusinato fu costretta a emigrare a Firenze. Qui Erminia frequentò letterati e politici diversissimi per

⁸ Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. XXIX.

orientamento come Niccolò Tommaseo, Gino Capponi, Benedetto Cairoli e Cesare Correnti; fu promotrice della pubblicazione postuma presso l'editore Le Monnier delle *Confessioni di un'ottuagenario* di Ippolito Nievo, morto durante la spedizione dei Mille e legato ai Fusinati da affettuosa amicizia; collaborò con testate femminili, tra cui «La Donna»⁹. Emancipazionista moderata, La Fuà Fusinato propugnava un ideale di donna istruita che non rinnegasse i doveri familiari; e lei che aveva coltivato fin dall'adolescenza l'arte della rima, nella *Poesia della donna*, inserita nella raccolta *Versi*, scriveva: «Giammai per civili opre ella sdegna della sua casa ogni modesta cura; là gli affetti più sacri onora e insegna. [...] Spesso, intenta ai doveri, i dritti oblia, più che la gloria la virtù l'è cara»¹⁰. La donna emancipata dall'ignoranza, una volta divenuta madre, avrebbe portato nell'educazione della prole i benefici dell'istruzione ricevuta. Malgrado l'attivismo patriottico, la Fuà Fusinato non condivideva la rivendicazione dei diritti politici sostenuta dall'emancipazionismo radicale:

la donna deve intendere perfettamente le leggi che governano il suo paese, deve sapere le questioni che occupano la mente e il cuore del padre, dello sposo, dei fratelli, poiché guai se ella rimanesse estranea a tanta parte della loro vita intellettuale e morale: ma a questa vita ella deve prendere parte nelle mura domestiche più che nelle aule e nelle piazze¹¹.

Nel corso del 1871 le operazioni di speculazione edilizia fatte dal marito a Firenze si risolsero in gravi perdite. Sotto l'urgenza di risanare le finanze familiari – incurante della concezione secondo cui il lavoro fosse indecoroso per le donne di ceto medio o alto – la Fuà Fusinato si trovò a volgere in attività retribuita le acquisizioni culturali che, sebbene non attestate sulla carta, aveva maturato in anni di studio. Cesare Correnti, a quel tempo ministro della Pubblica Istruzione, nell'impresa di modernizzazione dell'Italia, assegnava una funzione chiave alla riforma delle scuole femminili: egli propose alla Fuà Fusinato l'ispezione degli educandati femminili di Napoli, di Perugia e di Roma, la cui gestione era perlopiù nelle mani delle congregazioni religiose; nella relazione che l'ispettrice inviò al Ministro erano chiari gli intendimenti che aveva sull'istruzione della donna: «essa proponeva che fossero escluse dallo insegnamento le Oblate, per sostituire maestre laiche; che i lavori muliebri lasciassero un po' di tempo agli

⁹ Fondata da Gualberta Alaide Beccari a Padova nel 1868, la rivista «La Donna» voleva essere «l'organo degli interessi femminili, [...] l'unico scritto da donne, come l'unico che propugna la nostra redenzione con quelle vedute larghe, ampie, consentite [...] a chi anela al trionfo di ogni diritto» (G.A. Beccari, *Il nostro ottavo anno di vita*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. VIII, n. 255, 10 maggio 1875, p. 2178). Fino al 1890, quando cessò di essere stampato, il periodico fu il fulcro del dibattito femminile su temi emancipazionisti come il miglioramento dell'istruzione, il divorzio, la parità salariale, l'accesso ai diritti politici e l'abolizione della prostituzione legale.

¹⁰ Ispirati all'amore per la famiglia e la patria, i componimenti in versi della Fuà Fusinato sono raccolti in E. Fuà Fusinato, *Versi*, Firenze, Le Monnier, 1874, p. 265.

¹¹ E. Fuà Fusinato, *Scritti educativi raccolti e ordinati per cura di Gaetano Ghiuzzani*, Milano, P. Carrara, 1880, p. 114.

studi letterari»¹². Nell'agosto del 1871 la Fuà Fusinato ebbe altresì l'incarico di tenere il corso di Morale alle conferenze pedagogiche appena iniziate a Roma per la formazione delle maestre. Nel settembre del 1872 a Venezia, all'XIII Congresso Pedagogico Italiano, fu – unica donna – vice-presidente della sezione *Asili – Istruzione elementare – Istruzione magistrale*; inoltre presiedette il giurì – totalmente femminile – per la premiazione dei *lavori muliebri* che le scuole avevano inviato alla concomitante IV Esposizione Didattica: era la prima volta che le donne erano ammesse al voto¹³. Sempre nel 1872, stabilitasi nella Capitale, assunse la cattedra di Lettere italiane presso la Scuola Normale Femminile, che era stata istituita al posto delle conferenze pedagogiche. Stampati nel 1873, gli *Scritti educativi*¹⁴ accorpavano le lezioni di Morale impartite alle conferenze pedagogiche e una raccolta di temi proposti per il corso di Lettere italiane alla Scuola Normale Femminile: la Fuà Fusinato vi esponeva un metodo didattico che aveva adottato con le alunne della 3^a classe del corso normale; se quel metodo fosse stato «applicato tal quale», si sarebbero rifatte «di pianta molte scuole femminili»¹⁵: riteneva che l'insegnamento letterario, se avesse stimolato la motivazione ad apprendere, sarebbe riuscito veramente educativo, «piuttostochè esempio, freddo ed uggioso di grammatica, e di regoline insipide, che con gran fatica si cacciano col pressoio nella mente della giovinetta e con mirabile facilità spariscono»¹⁶. Il 21 luglio 1873 il Consiglio Comunale di Roma deliberò l'istituzione della Scuola Superiore Femminile e il 25 ne affidò la direzione alla Fuà Fusinato. Il discorso di inaugurazione fu pronunciato da Erminia il 6 gennaio 1874: la direttrice sostenne la necessità dell'innalzamento del livello di istruzione delle donne delle classi borghesi affinché i padri, i fratelli, i mariti trovassero in loro «chi ne intenda i propositi, ne aiuti la intellettuale operosità»; inoltre, qualora «le vicende della fortuna» non avessero consentito di dedicarsi totalmente alla famiglia – come era accaduto a lei a causa del tracollo finanziario del marito, la donna avrebbe potuto trarre dalla cultura «un compenso esercitando degnamente in altre dimore quella sublime missione educatrice, a cui la provvidenza essenzialmente la destinava»¹⁷. Quella istituzione scolastica era nuova per Roma e guardata con sospetto: il percorso di studi, sebbene prevedesse anche l'addestramento ai lavori muliebri, era inteso all'elevazione culturale delle iscritte; dunque «era necessario di farla accettare, distruggendo le prevenzioni e conquistando la fiducia»¹⁸. La Fuà Fusinato conseguì questo

¹² Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 30.

¹³ Cfr. A. Mikelli, P. Veronese, *Atti dell'ottavo Congresso Pedagogico Italiano e della quarta Esposizione Didattica. Venezia – Settembre 1872*, Venezia, Tip. Antonelli, 1873.

¹⁴ E. Fuà Fusinato, *Scritti educativi*, Firenze, Felice Paggi, 1873. Il volume *Scritti educativi* edito nel 1880 raccoglieva anche altra produzione scritta della Fuà Fusinato sull'educazione: Ead., *Scritti educativi raccolti e ordinati per cura di Gaetano Ghivizzani*, cit.

¹⁵ Maddalozzo, *Fuà-Fusinato Erminia*, cit., p. 247.

¹⁶ Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 33.

¹⁷ Il discorso della Fuà Fusinato è citato in Maddalozzo, *Fuà-Fusinato Erminia*, cit., p. 248.

¹⁸ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento*

obiettivo: «il credito in cui salì» la Scuola di Via della Palombella presso la borghesia laica di Roma, «la fiducia crescente della famiglia, resero buona testimonianza della Direttrice»¹⁹. Nelle lezioni di Morale su *Famiglia e Patria* Erminia spiegava alle alunne della Scuola Superiore Femminile l'inconciliabilità tra la passione patriottica e la partecipazione politica: tra di esse

dobbiamo assuefarci a riconoscere una diversità infinita. Il patriottismo è un sentimento generoso, che non solo permette ma impone pure alla donna di sacrificare ogni cosa, anche la propria vita [...]. La politica invece è una scienza ardua, fredda, ragionatrice, [...] da cui è da ringraziare la Provvidenza che la donna, salvo in casi straordinari, non sia obbligata ad impacciarsi²⁰.

Presso la Scuola della Palombella la Fuà Fusinato fondò la Società per l'Istruzione Scientifica e Letteraria della Donna; le conferenze che vi si tenevano «erano onorate» dalla principessa Margherita di Savoia «e da quanto ci ha di meglio tra le signore della città»²¹; nel diario di Erminia, alla pagina vergata il 5 giugno 1874, leggiamo: «Veramente questa Società posso dire di averla costituita io [...]. Credo [...] debba tornare di qualche utilità alla donna, di qualche decoro a Roma. È la prima di donne italiane che si costituisce da sé, [...] un centro ove le attiri il desiderio d'imparare, di sviluppare le loro facoltà di mente e di cuore»²². Non ancora quarantaduenne, tormentata dalla tubercolosi, si spese a Roma il 30 settembre 1876. Per decreto della Giunta Comunale di Roma del 3 novembre 1876 la Scuola Superiore Femminile prese il nome della defunta direttrice.

L'iniziativa di innalzare un monumento funebre a Erminia Fuà Fusinato fu lanciata nel gennaio del 1877 dal Consiglio Direttivo della Scuola della Palombella, costituitosi in comitato; la composizione della deputazione era la seguente: in qualità di presidente, l'assessore alla Pubblica Istruzione Biagio Placidi; Teresa De Gubernatis Mannucci, succeduta alla Fuà Fusinato nella direzione della Scuola; le ispettrici della Scuola – Laura Cumbo Borgia, Anna Caracciolo Di Bella, Maria Morelli, Emilia Prampolini Marchesi; i sovrintendenti della Scuola – Guido di Carpegna e Luigi Galassi; il capo dell'Ufficio Comunale d'Istruzione Pubblica prof. Bartolomeo Pignetti; il segretario Vittorio Emanuele Bianchi²³. Il comitato fece appello

nel campo santo di Roma, cit., p. 9.

¹⁹ *Ibid.*, p. 10.

²⁰ Fuà Fusinato, *Scritti educativi raccolti e ordinati per cura di Gaetano Ghivizzani*, cit., p. 113.

²¹ Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 109.

²² *Ibid.*, p. 94.

²³ Questi erano i membri del comitato nel 1882, all'atto dell'inaugurazione del monumento. Cfr. [G.A. Beccari], *Monumento a Erminia Fuà Fusinato*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. IX, n. 286, 30 gennaio 1877, p. 2683; *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 19.

a chiunque abbia cuore gentile ed intelletto di patria riconoscenza, ai Comuni, agli Istituti Scolastici, agli Educatori del popolo e singolarmente alle madri ed alle giovinette, perché nel nostro cimiterio che ora ricopre le care reliquie venga della *pia e valorosa Donna* consacrata la memoria con un Monumento²⁴.

L'invito alla sottoscrizione non rimase inascoltato. Per volontà dell'avv. Alessandro Pascolato, che, amico di Arnaldo Fusinato, era stato autore di un *in memoriam*, il ricavato totale della vendita dello scritto fu destinato all'erezione del monumento²⁵. Alla stessa causa fu riservata la terza parte del prezzo della *Bibliografia femminile del XIX secolo* di Oscar Greco, in cui era inserita una biografia della Fuà Fusinato ad opera di Quinto Mandalozzo²⁶. Nel n. 286 del 30 gennaio 1877 de «La Donna», di cui Erminia era stata collaboratrice, Gualberta Alaide Beccari, direttrice della rivista, propose la sottoscrizione per il monumento; lei stessa, come a dare l'incipit, fece un obolo di 2 lire e raccomandò alle lettrici di seguirne l'esempio:

Fin qui il nostro sesso venne tanto poco onorato con ricordo di *monumenti*, che dobbiamo accogliere con festa e riconoscenza l'idea d'erigerne uno alla memoria della nostra compianta *Erminia*, e concorrervi sollecite perché in breve il suo tumulo ne venga onorato²⁷.

Via via che giungevano le oblazioni, le somme ricevute erano indirizzate al comitato. I nomi delle sottoscrittrici furono pubblicati nella rivista fin quando, con un articolo sul n. 12 del 30 marzo del 1878 de «La Donna», la maestra Elvira Calvi²⁸ poté annunciare che la raccolta di donazioni era giunta a termine; osservava che il veder sorgere un monumento a una donna era sintomatico di «un felice mutamento nelle condizioni morali» del sesso femminile; il nome di Erminia Fuà Fusinato era «un forte stimolo per tutte le donne italiane a seguire» le tracce di quella sorella e doveva «servire a tutte le educatrici per formare alla scuola dei grandi esempi il core e le menti delle fanciulle»²⁹. Contribuirono al raggiungimento della cifra a copertura delle spese la Regina Margherita, l'Imperatore del Brasile Pietro II a quel tempo di passaggio per Roma, quasi tutti i ministri, molti Comuni – specie del Veneto e dell'Istria, molte scuole; cospicua la partecipazione di donne, adulte e non; il già menzionato Pignetti,

²⁴ Cfr. [Beccari], *Monumento a Erminia Fuà Fusinato*, cit., p. 2683. [corsivo nel testo]. Il testo è tratto dalla Circolare del Consiglio Direttivo della Scuola E. Fuà Fusinato che fu divulgata per dare il maggior sviluppo possibile alla sottoscrizione.

²⁵ Pascolato, *Erminia Fuà Fusinato*, cit.

²⁶ Greco, *Bibliografia femminile italiana del XIX secolo*, cit. (La biografia *Fuà-Fusinato Erminia* di Q. Maddalozzo si trova alle pp. 235-254). Dell'iniziativa di Greco è data notizia in G.A. Beccari, *Monumento a Erminia Fuà Fusinato*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. IX, n. 288, 28 febbraio 1877, p. 2715.

²⁷ Beccari, *Monumento a Erminia Fuà Fusinato*, cit., p. 2683 [corsivo nel testo].

²⁸ Elvira Calvi era direttrice del giornale «La Maestra elementare italiana», anch'esso coinvolto nella sottoscrizione.

²⁹ E. Calvi, *A proposito del monumento a Erminia Fuà Fusinato*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. X, n. 12, 30 marzo 1878, p. 188.

alla direzione dell'Istruzione Pubblica al Comune di Roma, nel fornire a «La Donna» un elenco delle maggiori oblatrici, scriveva:

Qui vi mando una nota delle più cospicue offerte di donne; ma avvertite bene, non perché si abbiano in dispregio le offerte minori: dalle 500 lire dalla Papadopoli ai 50 centesimi della povera maestra, ed al soldo della scolaretta, v'è posto per tutte in questo plebiscito femminile [...]. Il *Monumento* possa sorgere degno delle donne italiane, che intendono rendere omaggio a una sorella che [...] fu decoro del suo sesso³⁰.

Una volta che ebbe onorato l'impegno di tradurre in un monumento la pubblica riconoscenza alla Fuà Fusinato, il comitato deliberò che il fondo residuo servisse all'acquisto di una cartella di rendita dello Stato per l'istituzione di un premio – a lei intitolato – consistente in una medaglia d'oro da assegnare annualmente alla migliore delle alunne del quarto anno della Scuola Superiore Femminile: «sarà così anche questa memoria solenne e imperitura della insigne Educatrice»³¹. Omaggio delle donne italiane – come recita l'epitaffio, il monumento fu inaugurato l'11 maggio 1882, a quasi sei anni dalla morte della Fuà Fusinato. Come disposto dal comitato, incaricati dell'elogio della defunta furono la direttrice della Scuola Superiore Femminile Teresa De Gubernatis e il senatore Marco Tabarrini, letterato, autore della premessa ai *Versi* della poetessa³², individuato come «atto a fare di Lei commemorazione che sia eguale al desiderio degli amici mesti qui numerosamente raccolti»³³. La Gubernatis non aveva conosciuto la donna che «con tante amorose cure» aveva gettato «i primi semi» di cui lei raccoglieva i frutti; nella solennità di onoranze fatte pubblicamente, all'estinta, di cui «tante volte» aveva invocato lo «Spirito gentile» al fine di continuarne degnamente «l'opera [...] educatrice»³⁴, lei si rivolse come in un'intima preghiera:

Possa il ricordo dell'operosa tua vita essere di sprone alle tue e mie amatissime figliuole e a tutte le donne italiane, nello studio d'ogni arte bella e nella pratica d'ogni virtù domestica e cittadina [...] e possa ancora il tuo spirito benedetto [...] ispirar me stessa a pensieri e ad affetti nobili e gentili [...] perché nel modo migliore io compia il difficile mio mandato educativo³⁵.

³⁰ Le parole di Bartolomeo Pignetti sono citate in G.A. Beccari, *Monumento a Erminia Fuà Fusinato*, «La Donna. Periodico d'educazione», vol. IX, n. 292, 30 aprile 1877, p. 2780 [corsivo nel testo].

³¹ *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 19.

³² Fuà Fusinato, *Versi*, cit.

³³ *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 4 (dal discorso dell'assessore alla Pubblica Istruzione Biagio Placidi per l'apertura della cerimonia inaugurale).

³⁴ *Ibid.*, p. 5 (dal discorso della direttrice Teresa De Gubernatis Mannucci).

³⁵ *Ibid.*, p. 6.

Ad avviso del senatore Tabarrini, la Fuà Fusinato era degna di un monumento perché in lei l'«innalzarsi sopra molte coll'ingegno» non era andato a discapito «della modestia e del decoro femminile»: i «sacri entusiasmi» della poetessa erano stati coniugati alle «cure della madre di famiglia e della istituttrice». Tuttavia l'oratore raccomandava di non equivocare l'esempio della defunta,

perché come per l'avvenire della patria noi abbiamo più bisogno d'uomini che di scrittori, così per l'avvenire della famiglia, ci sembra che meglio di letterate, ci stringa necessità di spose e di madri, che uniscano alla coltura della mente la buona disciplina della vita, e la religione dei nobili affetti³⁶.

A seguire, il prof. Vito Tonti recitò – «dinanzi al marmo che biancheggia e splende al sol di Roma, e tutta la tua sembianza rende»³⁷ – un componimento in versi che aveva scritto per l'occasione. In chiusura della cerimonia inaugurale, il prof. Orazio Pennesi, poeta, disse che alla privazione delle «forme sensibili e caduche» della Fuà Fusinato aveva «in parte riparato l'artista, che la riprodusse» in quel «marmo»³⁸ che, destinato a sopravvivere ai presenti, avrebbe tramandato ai posteri il ricordo della defunta.

Inviata dal quotidiano romano «Capitan Fracassa» a seguire l'evento, una giovanissima Matilde Serao pubblicò un articolo polemico che recava il titolo *Per la giustizia*:

Ho udito, tre giorni fa, sulla tomba di una gentile estinta, la voce di una persona autorevole per intelligenza, per studi e per età, ripetere la solita frase: «l'estinta [...] non era di quelle letterate moderne che scrivono nei giornali e parlano di tutto, anche di politica». Ora, la buona signora, la poetessa affettuosa, la educatrice pia, di cui si tesseva l'elogio, non aveva bisogno di questa novella lode che è tanto biasimo per una piccola ma valorosa schiera di donne viventi³⁹.

La Serao si riferiva al senatore Tabarrini: l'autorevole oratore aveva contrapposto «una donna virtuosa» quale egli giudicava la Fuà Fusinato a quelle che si atteggiavano «artificiosamente coi fronzoli della letteratura e colla veste succinta della politica compiacendo ai deliri del secolo»⁴⁰. La Serao era indignata con il Tabarrini per l'assunzione della commemorazione della defunta a pretesto per sferrare un attacco a «una piccola ma valorosa schiera di donne viventi»: le donne di ingegno che «a furia di sforzi, ma senza violenze, con un'attività

³⁶ *Ibid.*, p. 7 (dal discorso del senatore Marco Tabarrini).

³⁷ *Ibid.*, p. 13 (dalla poesia del prof. Vito Tonti).

³⁸ *Ibid.*, p. 16 (dal discorso del prof. Orazio Pennesi in chiusura della cerimonia inaugurale).

³⁹ M. Serao, *Per la giustizia*, «Capitan Fracassa», vol. III, n. 132, 14 maggio 1882, senza pagina. Dell'articolo della Serao si sono occupate anche R. Melis, *Matilde Serao: una scrittura quotidiana*, in M.T. Mori, A. Pescarolo, A. Scattigno, S. Soldani (ed.), *Di generazione in generazione. Le italiane dall'Unità a oggi*, Roma, Viella, 2014, pp. 121-124; G. Romani, *Erminia Fuà Fusinato: a Jewish Patriot in Rome (1871-76)*, «Annali d'italianistica», vol. 36, 2018, pp. 178-179.

⁴⁰ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 12.

continua, con un'operosità meravigliosa [...], cercano di prendere il posto che loro spetta nel mondo»⁴¹. Lo sdegno della giornalista anticipava le intuizioni del sociologo francese Maurice Halbwachs sull'interferenza nella ricostruzione mnestica di interessi sociali presenti – quelle che Tabarrini rappresentava erano le istanze di conservazione dell'ordine patriarcale⁴². La coraggiosa controffensiva della Serao dovette suscitare scalpore: la frase – «l'estinta [...] non era di quelle letterate moderne che scrivono nei giornali e parlano di tutto, anche di politica» – che il senatore Tabarrini aveva strumentalmente pronunciato in lode della Fuà Fusinato durante la cerimonia inaugurale non fu riportata nella versione del discorso che fu data alle stampe⁴³.

2. Per Carlo Belviglieri, vero sacerdote della scienza, la cattedra... un pergamo, la vita un apostolato⁴⁴

Nella vasta necropoli di Campo Verano, sulle cui lapidi non ancora ingiallite dal tempo cognomi oramai di tutte le regioni italiane attestano la riunione delle membra sparte al nostro capo Roma, sorge dal 12 giugno [1886], un modesto monumento a Carlo Belviglieri veronese, rapito nel suo cinquantanovesimo agli studi storici, ch'egli giovò efficacemente nella scuola e coi libri⁴⁵.

Così esordisce lo scritto con cui Belviglieri è omaggiato da Isidoro Del Lungo, accademico della Crusca, collega del defunto durante gli anni di docenza a Casale Monferrato e a Firenze, autore dell'epigrafe incisa sul piedistallo che sorregge il busto in marmo dell'«insegnante non dimenticabile»⁴⁶. Opera di Giovanni Pistacchi, l'effigie di questo cultore della scienza storica che «fu soprattutto, e volle essere, educatore e maestro»⁴⁷ è collocata entro una nicchia presso l'angolo di sinistra del Quadriportico, sul pilastro interno, «sul terreno dal Comune per onoranza concesso»⁴⁸. [Fig. 2]

⁴¹ Serao, *Per la giustizia*, cit.

⁴² Cfr. M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Mouton, 1975.

⁴³ Il discorso del senatore Tabarrini è alle pp. 7-12 dell'opuscolo *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit.

⁴⁴ R. Giovagnoli, articolo senza titolo, «Capitan Fracassa», vol. VI, n. 142, 24 maggio 1885, senza pagina (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 35). L'attingimento al lessico religioso è inteso a infondere un'aura sacrale a oggetti di celebrazione civile.

⁴⁵ I. Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, «Archivio Storico Italiano», ser. IV, vol. XIX, n. 157, 1887, p. 140.

⁴⁶ Cito dall'epigrafe, la cui trascrizione è riportata a seguire nel testo.

⁴⁷ Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 148.

⁴⁸ Come precisato sull'iscrizione.



Fig. 2. Monumento a Carlo Belviglieri, di Giovanni Pistacchi, al Cimitero del Verano a Roma (1886), foto: ©Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali. Fonte: Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali – Archivio Fotografico Monumenti Antichi e Moderni.

A CARLO BELVIGLIERI NATO IN VERONA
IL XII⁴⁹ SETTEMBRE MDCCCXXVI DELLE STORICHE
DISCIPLINE IN PIÙ SCUOLE D'ITALIA E NEI
LIBRI BENEMERITO ALLA PATRIA E AL DOVERE
CON SEVERA COSCIENZA OPEROSAMENTE
DEVOTO NELLA UNIVERSITÀ ROMANA NEL

⁴⁹ In verità il giorno di nascita di Belviglieri era il 18 settembre.

LICEO E. Q. VISCONTI E NELLA SCUOLA SUPERIORE
FEMMINILE INSEGNANTE NON DIMENTICABILE
GLI AMICI I COLLEGHI I DISCEPOLI LA FAMIGLIA
SUL TERRENO DAL COMUNE PER ONORANZA
CONCESSO POSERO NELL'ANNO DELLA MORTE
IL XX MAGGIO MDCCCLXXXV

Carlo Belviglieri⁵⁰ nacque a Verona il 18 settembre 1826 da famiglia abbiente. Compiuta la formazione ginnasiale e di retorica, si diede agli studi teologici presso il Seminario Vescovile della città scaligera per uscirne ordinato sacerdote nel 1849. Quell'anno – primo di trentasei di ministero didattico – intraprese la carriera di insegnante al Ginnasio Comunale di Desenzano. Poi passò alle scuole governative – in successione: nel 1857 a Sondrio, nel 1858 a Lodi, nel 1860 a Casale Monferrato, quindi per un anno a Bologna e infine per un quinquennio a Firenze. Durante i moti quarantottini e fino alla liberazione dal dominio straniero, egli contribuì a preparare la riscossa italiana: con la parola perché, «nell'insegnare la Storia, sapeva infondere nei giovani sentimenti patriottici [...] e l'odio allo straniero»⁵¹ e con l'azione perché aveva favorito la fuga di perseguitati politici e partecipato alla propaganda del prestito nazionale per l'acquisto di materiali da guerra⁵². Nel 1872, dopo reiterati

⁵⁰ La biografia di Belviglieri è stata ricostruita sulla base delle orazioni commemorative del prof. Giuseppe Della Vedova, incaricato dell'insegnamento di Geografia, nell'aula magna dell'Università Romana; del preside Valentino Cigliutti per l'inaugurazione di un'iscrizione onoraria di Belviglieri al Liceo E.Q. Visconti; di Francesco Zambaldi, docente di Lettere classiche al Liceo E.Q. Visconti e incaricato dell'insegnamento di Letteratura greca all'Università Romana, all'indirizzo della Società per la Cultura Scientifica e Letteraria della Donna presso la Scuola E. Fuà Fusinato. Il discorso del prof. Della Vedova fu dato alle stampe sotto forma di opuscolo: G. Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri. Commemorazione letta nell'aula magna della R. Università Romana il giorno XXI giugno da G. Dalla Vedova*, Roma, Tip. F.lli Pallotta, s.d. [1885?]. La *Commemorazione* letta da Della Vedova è altresì edita in forma ridotta: Id., *Belviglieri Carlo*, «Annuario biografico universale. Raccolta delle biografie dei più illustri contemporanei», vol. II, 1885-1886, pp. 60-63. Le *Parole inaugurali* dette dal preside Cigliutti il 30 dicembre 1885 e la *Commemorazione* pronunciata dal prof. Zambaldi il 7 febbraio 1886 sono consultabili nel libretto – pubblicato per cura di Giovanni Belviglieri, fratello del defunto – *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., rispettivamente alle pp. 49-52 e 53-65. Questa pubblicazione contiene anche gli annunci funebri della famiglia e degli studenti dell'Università Romana e del Liceo E. Q. Visconti, i necrologi, i telegrammi e le lettere di cordoglio, gli articoli – comparsi sui giornali romani e veronesi – sulle esequie e le iniziative pubbliche di omaggio al defunto, l'invito alla cerimonia di commemorazione nell'aula magna dell'Università Romana. Una brevissima biografia di Belviglieri si trova inoltre in *Regia Università degli Studi di Roma. Annuario scolastico 1885-86*, Roma, Tip. F.lli Pallotta, 1886, p. 145. Cenni biografici su Belviglieri sono infine reperibili extra-fonti in G. Cipriani, *La Convenzione di settembre nelle pagine di uno storico coevo: Carlo Belviglieri*, in S. Rogari (ed.), *Convenzione di settembre (15 settembre 1864). Alle origini di Firenze capitale* (Atti del Convegno di studi – Firenze, 13-14 novembre 2014), Firenze, Ed. Polistampa, 2015.

⁵¹ Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 33.

⁵² Promosso da Giuseppe Mazzini nel 1850, il prestito in capo al Comitato Nazionale Italiano fu un'operazione finanziario-patriottica a sostegno dell'insurrezione anti-austriaca; le cartelle del prestito sarebbero state rimborsate a opera compiuta. Sulla raccolta di fondi per affrettare

contrasti con le autorità ecclesiastiche, lasciò l'abito talare. In quello stesso anno, con l'elezione di Roma a capitale del Regno, fu chiamato dal ministro della Pubblica Istruzione Antonio Scialoja a insegnare Storia e Geografia all'ex Collegio Romano, oramai Liceo E.Q. Visconti, un istituto di grande credito nell'Urbe. Il Ministro voleva proporre quel liceo come modello di istruzione secondaria, «accendere un focolare di cultura che irradiasse sugli altri [istituti] calore e luce»⁵³; il compito che spettava al professore veronese era quello di concorrere al progresso dell'istruzione secondaria a Roma:

mentre la città, divenuta capitale del regno, aprivasi in mille modi alla vita moderna e cominciava a trasformarsi nelle strade e nelle case come nelle leggi e nelle abitudini, era bello iniziare una trasformazione più profonda nelle menti di coloro, che fra pochi anni sarebbero divenuti la parte più eletta dei suoi cittadini»⁵⁴.

«L'Italia è fatta, ma non compiuta» – ebbe a dire Vittorio Emanuele II in riferimento all'inconclusa unificazione territoriale. Al di là delle intenzioni del Re, ad avviso di Belviglieri, il significato di quella espressione era assai più ampio: «finché la maggior parte della nazione rimarrà sepolta nell'ignoranza, [...] pur troppo dovrassi ripetere con Vittorio Emanuele: *L'Italia è fatta, ma non compiuta*»⁵⁵. Il professore veronese aveva le credenziali per prender parte alla «seconda e più faticosa e meno riconosciuta rigenerazione della patria»⁵⁶, quella che aveva da compiersi nella «diffusione della coltura»; nella «gravità di studj sani e severi, che servano di norma e d'incremento alla sapienza pratica della vita, invigoriscano l'intelletto senza inaridire il cuore, onde [l'Italia] possa apparire degna del consorzio delle grandi nazioni, degna del proprio passato e del proprio avvenire»⁵⁷. A consolidamento dell'opera che gli era stata affidata dal ministro Scialoja, Belviglieri ebbe pure l'incarico di docenza all'Università Romana: prima Storia medioevale, dopo tre anni Storia antica, infine, nel 1881, promosso professore straordinario, Storia moderna:

i suoi alunni, usciti dal liceo, popolavano la sua scuola all'Università ed alcuni divennero maestri valenti di storia patria. Questa fortunata combinazione di trovarsi in due ordini di insegnamento gli rese più facile e più diretto l'influsso sul miglioramento degli studi.

l'indipendenza e l'unità d'Italia si veda P. Mattigana, C. Tanzi, *Storia del Risorgimento italiano e della guerra dell'indipendenza dal 1850 al 1860*, Milano, Legros e Marazzani Editori, [186?], Vol. 1, pp. 256-269. Al coinvolgimento di Belviglieri, ancorché liberale moderato, nella cospirazione mazziniana accenna il prof. Zambaldi in occasione della commemorazione del collega defunto che si svolse presso la Scuola della Palombella (*In morte di Carlo Belviglieri*, cit., pp. 57-58). Nonostante l'impegno nella causa patriottica, Belviglieri sfuggì alla prigionia o alla pena capitale; tuttavia «non gli furono risparmiate [...] minacce e vessazioni» dal sospettoso governo austriaco. Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 19.

⁵³ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 61.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Belviglieri, *Storia d'Italia dal 1814 al 1866*, cit., Vol. 6, p. 270.

⁵⁶ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 65.

⁵⁷ Belviglieri, *Storia d'Italia dal 1814 al 1866*, cit., Vol. 6, pp. 269-270.

Qui egli gettava saldi fondamenti, là inalzava l'edificio, mentre provvedeva all'avvenire apparecchiando gli operai futuri⁵⁸.

Nel 1876, quasi a rendere più completo il lavoro di potenziamento dell'ordine secondario di istruzione, Belviglieri «accretò l'ufficio di insegnare anche al sesso gentile»⁵⁹ Storia e Geografia negli ultimi due anni della Scuola Superiore Femminile nel convincimento che benefici sociali venissero dalla crescita culturale della donna: «anticipando l'avvenire, vagheggiava un ideale altissimo, quello cioè di tali relazioni fra i due sessi, per cui l'istintiva ma spesso fuggevole concordia dell'affetto fosse rafferzata e assicurata da quella più salda della mente»⁶⁰. Presso la Scuola della Palombella tenne altresì per la Società per l'Istruzione Scientifica e Letteraria della Donna, conferenze di Storia e di Geografia⁶¹. E «delle discipline storiche» – come recita l'epitaffio – fu altresì «benemerito nei libri»; principali lavori in ordine di tempo: 1) nel 1859 *Verona e sua provincia*⁶²; 2) nel 1868 la *Storia d'Italia dal 1814 al 1866*, in cui Belviglieri offre un quadro d'insieme delle vicende storiche attraverso cui «dalla dipendenza straniera, dalla servitù civile, dalla divisione territoriale, [...] la patria nostra venne conquistando unità, libertà, indipendenza»⁶³ – ne risulta un affresco del Risorgimento in cui il coinvolgimento dello studioso nelle cose narrate non pregiudica l'accuratezza nella disanima critica⁶⁴; 3) nel 1875 le *Tavole sincrone e genealogiche di storia italiana dal 306 al 1870*, che, «poiché hanno per iscopo di rendere evidente la successione dei fatti principali accaduti in Italia [...] e di metterne in evidenza il sincronismo cogli eventi»⁶⁵

⁵⁸ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 64.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 61.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 62.

⁶¹ La Fuà Fusinato, alla notizia del conferimento a Belviglieri dell'incarico di insegnamento alla Scuola Superiore Femminile, lo definì «nome caro, acquisto prezioso». E il professore veronese scrisse che alle conferenze per la Società per l'Istruzione Scientifica e Letteraria della Donna la Fuà Fusinato rassereneva «tutto ciò che la circondava col fulgore de' suoi occhi e l'incanto del suo sorriso, e, quel ch'è meglio, col lume del suo ingegno che si manifestava con una graziosa e arguta favella». Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., pp. XCIX, CVI.

⁶² C. Belviglieri, *Verona e sua provincia*, in C. Cantù (ed.), *Grande illustrazione del Lombardo-Veneto*, Milano, Corona e Caimi, 1859, Vol. 4, pp. 305-679. Come testimonia la riedizione nel 1984 in forma autonoma, a giudizio di Del Lungo, la monografia veronese di Belviglieri all'interno dell'opera collettanea *Grande illustrazione del Lombardo-Veneto* era «una delle più pregiate, e degna della città». Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 147.

⁶³ Belviglieri, *Storia d'Italia dal 1814 al 1866*, cit., Vol. 1, p. 7.

⁶⁴ Ad avviso di Alberto Maria Ghisalberti, a fronte delle prime narrazioni del Risorgimento che, poiché risentono delle simpatie e delle antipatie degli autori, appartengono alla pubblicistica politica piuttosto che alla storiografia, con la *Storia* di Carlo Belviglieri, sebbene lo studioso fosse un testimone e in minor misura un attore della nascita dello Stato italiano, «ci si avvia alla storia degli storici». A.M. Ghisalberti, *Introduzione (alla buona) al Risorgimento. III. Storiografia di attori e di testimoni*, «Rassegna storica del Risorgimento. Organo della Società nazionale per la storia del Risorgimento italiano», a. 28, fasc. 2, marzo-aprile 1941, p. 419 [corsivo nel testo].

⁶⁵ C. Belviglieri, *Tavole sincrone e genealogiche di storia italiana dal 306 al 1870*, Firenze, Le Monnier, 1875, pagina di premessa al libro.

degli Stati esterni, costituiscono un «libro che» – a giudizio di Del Lungo – «dovrebbe essere in tutte le scuole⁶⁶ e alle mani d'ogni colto Italiano»⁶⁷; 4) nel 1881 gli *Scritti storici*⁶⁸, in cui sono per lo più raccolti discorsi pronunciati tra il 1863 e il 1880 in occasione di solennità scolastiche; tra di essi rilevano per la conoscenza degli intendimenti metodologici di Belviglieri riguardo alla pratica storiografica a) la dissertazione *La vita, le opere, i tempi di L.A. Muratori*, in cui «quel Grande» è qualificato come colui «il quale rese possibile la storia nazionale [...] per averne stabilito lo studio sulla conoscenza critica dei fatti: [...] non scelti a spizzico, mutili, male accozzati, a conforto»⁶⁹ di consorterie; b) la prolusione *Delle cause che nel Medio Evo impedirono l'unificazione politica d'Italia*, esempio di ingegno indirizzato «a larghe e vigorose sintesi, circoscritte però fedelmente ne' confini de' fatti, e lungo il filo di questi, non de' vaporosi o partigiani sistemi, tessute»⁷⁰; in essa Belviglieri – come spiega Benedetto Croce – pone a motivo della frammentazione nazionale soprattutto «l'opposizione del papato ai re d'Italia, che rinnovò e creò il papato politico»⁷¹. Tornando a Belviglieri insegnante al Liceo E.Q. Visconti, alla Facoltà di Lettere e Filosofia e alla Scuola Superiore Femminile, frattanto intitolata alla Fuà Fusinato, lavorava «non meno di trentacinque ore per settimana [...] e del medesimo zelo, e di un eguale vigore egli improntava la sua prima lezione mattutina come l'ultima sua lezione pomeridiana»⁷². Continuò ad attendere al triplice ufficio magistrale fino a pochi giorni prima della morte, sopraggiunta a Roma il 20 maggio 1885.

L'idea di rendere ossequio a Carlo Belviglieri con un monumento funebre fu proposta in occasione della cerimonia commemorativa che ebbe luogo nell'aula magna dell'Università Romana il 21 giugno 1885, a un mese dalla morte del professore veronese; in quella solennità accademica, il prof. Giuseppe Dalla Vedova, incaricato dell'insegnamento di Geografia, lesse un discorso in ricordo del collega defunto⁷³. Sotto la presidenza di Della Vedova costituirono il comitato per l'erezione del monumento a Campo Verano il prof. Camillo Manfroni, discepolo e amico di Belviglieri⁷⁴, l'avv. Carlo Calisse, anch'egli suo discepolo⁷⁵, e Olinto Salvadori, studente della Facoltà di Lettere e Filosofia⁷⁶. A

⁶⁶ Opera didattica del Belviglieri fu il manuale *Storia della Grecia dai tempi remoti sino alla conquista romana*, dato alle stampe da Felice Paggi Libraio-Editore a Firenze nel 1872.

⁶⁷ Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 142.

⁶⁸ C. Belviglieri, *Scritti storici*, Verona-Padova, Drucker & Tedeschi, 1881.

⁶⁹ C. Belviglieri, *La vita, le opere, i tempi di L.A. Muratori* (discorso letto al Liceo Dante di Firenze - 1872), in Id., *Scritti storici*, cit., pp. 164-165.

⁷⁰ Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 141.

⁷¹ B. Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, 2ª ed., Bari, G. Laterza & Figli, 1930, Vol. 2, p. 31.

⁷² Giovagnoli, articolo senza titolo, cit., senza pagina (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 35).

⁷³ Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit.

⁷⁴ Camillo Manfroni si distinguerà come storico della Marina Militare.

⁷⁵ Carlo Calisse sarà giurista e storico.

⁷⁶ Olinto Salvadori sarà letterato e insegnante al Liceo Terenzio Mamiani di Roma.

sostenere l'opera del comitato intervennero amici e ammiratori del professore veronese⁷⁷; così le liste per la raccolta delle offerte circolarono anche fuori Roma, nelle città dove Belviglieri aveva lasciato una traccia di sé. Giovanni Antonio Aymo, direttore de «L'Arena», aprì le colonne del giornale veronese alla sottoscrizione a seguito di una lettera che l'avv. Luigi Segala aveva indirizzato alla redazione:

A me che da fanciullo lo conobbi e lo amai sembra assai bello, se anche i di lui concittadini concorrano a quel monumento: così nella città eterna, dove palpita il cuore della patria, insieme agli altri italiani apparirà il nome di Verona ad onorare l'illustre e virtuoso cittadino⁷⁸.

Un contributo alla promozione dell'iniziativa venne altresì dalle signore Cecilia e Savina

Fabricius, [...] dai chiarissimi Professori Del Lungo e Merlo a Firenze, Pozzi a Casale Monferrato, Amosso a Bologna, dalla signorina E. Viero, della Scuola superiore femminile E. Fuà Fusinato, dall'avv. Federico Valenzani a Roma, ecc.⁷⁹

Le risposte all'appello furono tali che la cifra raccolta sopravanzò il totale previsto per l'esecuzione del lavoro. La somma residua fu destinata alla pubblicazione di un opuscolo, da distribuire ai sottoscrittori, che conteneva una riproduzione fototipica del monumento, una relazione sulla cerimonia di inaugurazione, un resoconto dei lavori del comitato, l'elenco dei sottoscrittori e il ragguaglio delle spese⁸⁰. Nel libretto era fatta menzione speciale degli oblatori più munifici:

oltre il fratello e la sorella dell'estinto, sig.^{ri} avv. Giovanni Belviglieri di Verona ed Emilia Belviglieri-Malenza di Venezia, il chiarissimo Rettore dell'Università Romana⁸¹, S. E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica⁸², l'onorevole Sindaco di Roma⁸³, quello di Verona⁸⁴ e Desenzano, la signora marchesa Lavaggi di Roma, Sir William Astor di Nuova York, le signore Fabricius, i signori Basevi di Roma, ecc.⁸⁵

⁷⁷ Cfr. *Rendiconto del Comitato per un ricordo da porsi nel Campo Verano al Prof. Carlo Belviglieri*, Roma, Stab. Giuseppe Civelli, 1886, pp. 3-4.

⁷⁸ L'estratto dal giornale «L'Arena» del 24 luglio 1885 è presente nell'opuscolo commemorativo *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 45.

⁷⁹ *Rendiconto del Comitato per un ricordo da porsi nel Campo Verano al Prof. Carlo Belviglieri*, cit., p. 4.

⁸⁰ Cfr. *Monumento posto alla memoria del professore Carlo Belviglieri a Campo Verano. Relazione finale del Comitato*, Roma, Stab. Giuseppe Civelli, 1886.

⁸¹ Ernesto Monaci.

⁸² Alla Minerva a governare le sorti della Pubblica Istruzione era Michele Coppino.

⁸³ Era assessore facente funzione di sindaco il deputato Leopoldo Torlonia.

⁸⁴ Antonio Guglielmi.

⁸⁵ *Monumento posto alla memoria del professore Carlo Belviglieri a Campo Verano*, cit., p. 7.

L'inaugurazione del monumento ebbe luogo alle sei del pomeriggio del 12 giugno 1886. Alla cerimonia presero parte il Rettore dell'Università Romana, Ernesto Monaci; l'assessore alla Pubblica Istruzione, Oreste Tommasini, in rappresentanza del Comune e della Società Romana di Storia Patria; il preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, Onorato Occioni; il preside del Regio Liceo E. Q. Visconti, Valentino Cigliutti; la direttrice della Scuola Superiore Femminile E. Fuà Fusinato, Teresa De Gubernatis; le signore Adelaide Maraini⁸⁶ e Luisa Occioni; alunni e alunne dei summenzionati istituti; colleghi e amici di Belviglieri. Prima dello scoprimento del busto, il prof. Della Vedova, in qualità di presidente, diede lettura del resoconto dei lavori del comitato. Dopodiché fu rimossa la tela: il ritratto di Belviglieri – lode all'abilità dello scultore Pistacchi – fu «trovato molto somigliante»⁸⁷. Quindi, il Rettore, prof. Monaci, pronunciò un conciso discorso: dopo aver definito l'opera magistrale del defunto nell'Università Romana «efficace e fruttifera», come attestano «i molti e distinti allievi che uscirono dalla sua scuola»⁸⁸, indicò Belviglieri quale cittadino esemplare a cui ispirarsi:

per il bene della generazione che sorge, noi dobbiamo tutti augurarci che a lungo essa ricordi il suo intemerato amore alla patria e al Re, [...] la sua modestia, la sua operosità sempre intesa la bene e al miglioramento altrui, il suo rigido sentimento della disciplina e del dovere⁸⁹.

Chiusero la cerimonia le parole dell'ass.re Tommasini⁹⁰, che, dopo aver decantato in veste di rappresentante del Comune di Roma i servigi del defunto all'istruzione, manifestò a nome della Società Romana di Storia Patria rammarico per la deprivazione alla scienza storica delle indagini erudite di Belviglieri.

⁸⁶ Adelaide Maraini fu autrice di un busto di Erminia Fuà Fusinato. Il ritratto, con cui la scultrice «seppe renderci» plasticamente «non solo la bellezza ed armonia dei lineamenti, ma l'animo della Fusinato», fu inaugurato il 25 febbraio 1877 nella sala delle conferenze della Società per l'Istruzione Scientifica e Letteraria della Donna presso la Scuola Superiore Femminile, «alla presenza di S. A. R. la principessa Margherita di Savoia, di S. E. il ministro dell'istruzione pubblica, commendatore Michele Coppino, del Consiglio direttivo di detta Società e di un gran numero di elette signore, facienti parte di essa» (*Parole del prof. Domenico Berti*, «L'Aurora. Periodico letterario d'istruzione e di educazione», a. VI, n. 3, 15 marzo 1877, p. 135). Il busto non è più presente in quella che era la sede della Scuola Superiore Femminile in Via della Palombella 4. Lo scrivente non è a conoscenza delle sorti dell'artefatto.

⁸⁷ *Monumento posto alla memoria del professore Carlo Belviglieri a Campo Verano*, cit., p. 5.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Nell'opuscolo *Monumento posto alla memoria del professore Carlo Belviglieri a Campo Verano*, mentre le parole del Rettore, prof. Monaci, sono riportate tra caporali, il discorso dell'ass.re Tommasini è parafrasato.

3. *Il magistero di Ermina Fuà Fusinato e di Carlo Belviglieri: il dover essere della scuola*

Nella retorica commemorativa è insita la proposizione dei defunti a esempio per i viventi. I monumenti funebri, durevoli tracce della stima pubblica che era tributata a Ermina Fuà Fusinato e Carlo Belviglieri, additavano agli insegnanti «la via che devono seguire per corrispondere degnamente al loro nobile ufficio»⁹¹.

Gaetano Ghivizzani – autore, oltre che delle epigrafi incise sul basamento del monumento, de *La vita e le opere di Erminia Fusinato* – scriveva che le parole di encomio per lei erano spese nella speranza che fossero «non senza frutto alle future maestre d'Italia»⁹².

Un primo motivo per seguire le orme della Fuà Fusinato era la connotazione intrinsecamente familiare che lei aveva serbato al sentimento della femminilità; nel discorso di commemorazione della defunta che Rosa Piazza, a quel tempo insegnante alla Scuola Normale Femminile di Padova, collaboratrice anche lei della rivista «La Donna», pronunciò all'Ateneo Veneto il 15 febbraio 1877, affermò che «il culto della Poesia» – e la dedizione all'educazione – non avevano reso la Fuà Fusinato «schiva di quell'altro più sublime e più santo ch'è il culto degli affetti domestici, senza cui ogni altro pregio donnesco non è che nebbia e vanità»⁹³. Prima che poetessa ed educatrice, Erminia si rappresentava come figlia, sposa e madre; nel ricordo che scrisse il Pascolato era menzionata una lettera in cui la Fuà Fusinato dichiarava il primato degli affetti domestici nella gerarchia dei valori femminili:

Se fra le lusinghiere parole che mi rivolgeste ve n'ha una che più voglia pensare da me meritata e di cui mi compiacchia, essa è quella appunto che riguarda il compimento de' miei doveri verso la mia diletta famiglia. Per me tutto il resto fu, è e sarà sempre un di più – un lusso letterario o sociale, un piacere che non mi tornerebbe più tale, ove per procurarmelo ne avessero a scapitare i miei affetti più santi, i miei obblighi più solenni⁹⁴.

Un secondo motivo per rassomigliare alla Fuà Fusinato era l'intelligenza materna con cui si applicò all'arte dell'educare: «fu madre più che maestra alle fanciulle affidate alle sue cure, perché aveva l'ingegno nel cuore»⁹⁵; le alunne dovevano trovare nella scuola quella amorevolezza che la facesse percepire come una continuazione della famiglia; il lessico che ricorreva nelle formule di commemorazione, nel descrivere Erminia, era connotato al materno: «natura pacata che pareva fatta unicamente per amare e compatire»⁹⁶, educatrice «non

⁹¹ Dal discorso del preside Cigliutti in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 50.

⁹² Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. CIII.

⁹³ Piazza, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 57.

⁹⁴ Pascolato, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 10.

⁹⁵ Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 29.

⁹⁶ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento*

già colla fronte austera, ma colla grazia e il sorriso»⁹⁷, «la sua scuola era un esercizio di scambievole affetto»⁹⁸. Per illustrare all'uditorio dell'Ateneo Veneto «quell'intelletto d'amore ch'è la dote più cara e desiderata della donna»⁹⁹, la cui fonte non è quella dei trattati di pedagogia, la Piazza citò le parole con cui la Fuà Fusinato aveva iniziato le lezioni di Morale impartite alle conferenze pedagogiche:

Le poche e semplici cose che vi vorrei dire, non le appresi in alcun libro, ma le ho sentite nell'anima [...]. Educando i figli mi parve riconoscere nei loro, i bisogni, i difetti e le virtù di tutti gli altri fanciulli, come nei miei timori, nelle mie contentezze e ne' miei desideri materni credei riconoscere i timori, le contentezze e i desideri di ogni madre¹⁰⁰.

Quella della Fuà Fusinato era una pedagogia del cuore di cui era titolo di esercizio il possesso di un alto concetto della famiglia: l'ufficio di educare alla famiglia doveva «sempre essere riserbato a chi, come Erminia», poteva «colla parola e, meglio ancora, con l'esempio» ispirare nelle alunne «quegli affetti» domestici «che [...] si destano facilmente nell'animo di chi ci ascolta, quand'anno trovato posto nel nostro»¹⁰¹. In una delle iscrizioni apposte al monumento si legge che «nella propria famiglia imparò il magistero»: bastava vederla «tra i figliuoli suoi, per intendere come potesse divenire educatrice meravigliosa che fu degli altrui»¹⁰².

Un terzo motivo per considerare la Fuà Fusinato esemplare era la consapevolezza che aveva dell'azione benefica che la donna istruita poteva apportare *intra moenia domus* all'Italia risorta, i cui nemici – affermò in versi – erano «or stranieri non più, ma figli inetti»¹⁰³ nel pensare. Per illustrare il pensiero di Erminia sui vantaggi sociali dell'istruzione femminile, Pascalato scriveva:

Perché le spose e le madri future ci diano figliuoli degni d'un grande e libero paese, uopo è che abbiano mente e cuore da tanto e che possano infondere nelle piante tenerelle vital nutrimento. Migliorare la donna vuol dire assicurare l'avvenire dell'Italia¹⁰⁴.

Nondimeno nella *coltura dell'intelligenza* la donna non doveva abbandonare la condizione femminile – che la mentalità patriarcale vincolava alle cure familiari – perché «in lei si preferiscono le doti del cuore a quelle della mente,

nel campo santo di Roma, cit., p. 11.

⁹⁷ Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 198.

⁹⁸ Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. LXXXVI.

⁹⁹ Piazza, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 61.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 68 (Fuà Fusinato, *Scritti educativi*, cit., p. 2).

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 69.

¹⁰² Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. LIII.

¹⁰³ Pascalato, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 13 (Fuà Fusinato, *Versi*, cit., p. 296).

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 14.

l'affetto al sapere»¹⁰⁵. L'epigrafe sul lato destro del piedistallo del monumento – si rammenta al lettore – è la seguente: TRA I SORRISI DELLA POESIA / NELLA PROPRIA FAMIGLIA / IMPARÒ IL MAGISTERO / CON CUI LE GIOVINETTE ITALIANE / ALLA FAMIGLIA ALLA PATRIA / SI EDUCANO. Ghivizzani, che l'aveva scritta, aveva scolpito nel marmo i fini dell'istruzione della donna: la famiglia e la patria, *sic et simpliciter*. Al pari del senatore Tabarrini, il cui discorso aveva suscitato la protesta della Serao, l'autore delle iscrizioni, nello stigmatizzare le sfide al patriarcato, faceva un uso politico della memoria: la Fuà Fusinato

intendea bene [...] che la istruzione nella donna deve essere data a servizio e non a danno degli affetti e delle cure della famiglia: ma non tutte le madri, né le maestre tutte sono la Fusinato, e pur troppo abbiamo visto che la istruzione non viene molte volte se non a crescere delle saputelle pedanti, le quali si scordano la famiglia dietro i grilli della poesia e alle fantasticherie della politica¹⁰⁶.

Un quarto motivo di emulazione era l'amor di patria, «uno degli affetti che più commuovessero il cuore della Fusinato»¹⁰⁷, che era da trasfondere nell'opera educativa: «Impari dai suoi primi anni ed in ogni condizione la donna che cosa significa e comprende il sacro nome della patria». Nondimeno «le nuove virtù che le domanda la civiltà novella, non debbono alterare la di lei indole»¹⁰⁸; dunque «donna italiana» sì tuttavia «senza rompere il femminile costume»¹⁰⁹, patriota sì tuttavia senza snaturarsi in uomo nella pretesa di interessarsi di cose politiche. Giacché «la politica consuma e divide gli animi; il sentimento nazionale li afforza ed unisce»¹¹⁰ – spiegava Ghivizzani anche con la citazione della Fuà Fusinato, le passioni politiche non si addicevano alla donna, la cui parte, quella «ch'è veramente sua», era «di conciliatrice»¹¹¹. Senza compromettersi nella mischia indecorosa delle partigianerie la donna doveva invocare la concordia in nome degli interessi superiori della patria; così era per Erminia: «al di sopra dei partiti per lei c'è l'Italia; peggiore d'ogni cosa sono per lei il dominio straniero e le discordie fraterne»¹¹². A rendere più convincente la bontà dell'esclusione della donna dalla politica, Ghivizzani si spingeva ad appellarsi a un ruolo di redenzione maschile: «Emancipiamo, emancipiamo la donna, e perderemo in

¹⁰⁵ Fuà Fusinato, *Scritti educativi*, cit., p. 43 (cito da Piazza, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 73).

¹⁰⁶ Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. LXXXVIII.

¹⁰⁷ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 8.

¹⁰⁸ Dalla relazione sugli educandati femminili di Napoli che la Fuà Fusinato inviò al ministro Correnti (cito da Molmenti, *Erminia Fuà Fusinato e i suoi ricordi*, cit., p. 31).

¹⁰⁹ Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. XXX.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. CXVI.

¹¹¹ *Ibid.*, p. XCIII (E. Fuà Fusinato, *Lezioni pedagogiche*, in Ead., *Scritti educativi raccolti e ordinati per cura di Gaetano Ghivizzani*, cit., p. 153).

¹¹² Queste parole di Tabarrini sono tratte dalla premessa *Ai lettori* in Fuà Fusinato, *Versi*, cit., p. IX.

lei la parte benefica, l'opera correttrice su noi, per avvolgerla nel turbine delle nostre corse sfrenate e delle tumultuose passioni»¹¹³.

Un quinto motivo per cui la Fuà Fusinato era degna di ammirazione era la considerazione che aveva dell'educando come «forza intelligente e attiva» e non come «materia adattabile ad ogni forma»: quindi non pretendeva di «traversare, come per alambicco, tutto lo scibile nella mente del fanciullo» nella convinzione che le acquisizioni che lasciavano un'impronta di sé fossero quelle formatesi per iniziativa del discente: «perciò si contentava di dare alle sue alunne poco più che gli strumenti per apprendere, lasciando poi che si svolgesse liberamente questa arcana potenza che è in noi di fecondare i germi dell'insegnamento ricevuto»¹¹⁴. Avversa alla vacuità del sapere pedantesco nozionistico – ricorda la Piazza, Erminia era promotrice di una scuola che fosse palestra dell'intelligenza:

una mente può venire rimpinzata sino alla sazietà di regole e definizioni, senza [...] [che] sappia poi valersi affatto di tutte le aride notizie acquistate; mentre, al contrario, [può avverarsi che] taluno che [...] tardo nel ritenere le formole e le definizioni prescritte, compia poi a meraviglia il suo dovere nella carriera prescelta, perché, più che alle astruse teorie, esso badava ad impossessarsi dell'essenza della cognizione e faceva suo il modo di applicarla ai casi della vita¹¹⁵.

Per quanto concerne Belviglieri, le ragioni per cui le tracce profonde che aveva lasciato segnalavano agli insegnanti come pure agli storici un cammino da compiere sono anche per lui almeno cinque.

Una prima ragione era il culto della patria che animò la vita, gli scritti e il magistero del professore veronese. Per riferire di questa qualità, Della Vedova, nel discorso tenuto nell'aula magna dell'Università Romana, citò una frase che Belviglieri aveva pronunciato per commemorare il conte Pietro degli Emili¹¹⁶: «Il punto saliente del suo carattere fu l'amore vivissimo e costante alla patria ed alle libere istituzioni»¹¹⁷. E questo amore vivissimo e costante Belviglieri dichiarò nelle pagine a premessa della *Storia d'Italia*: «amo l'Italia, la sua prosperità, la sua libertà, la sua indipendenza, la sua unità; ne aborro politicamente i nemici. Ma l'amore non valse a farmi dissimulare il male, non l'odio a tacere il bene»¹¹⁸.

¹¹³ Ghivizzani, *La vita e le opere di Erminia Fusinato*, cit., p. CXXXII.

¹¹⁴ Dal discorso del senatore Tabarrini in *Ad Erminia Fuà Fusinato. Inaugurandosi il monumento nel campo santo di Roma*, cit., p. 10. Nelle parole pronunciate dal Tabarrini riecheggia la visione che del precettore aveva Michel de Montaigne: «Io vorrei [...] che avesse la testa ben fatta, che ben piena [...]. Non si cessa d'intronarci le orecchie, come chi versasse dentro un imbuto: e nostro carico non è, se non ridire ciò che ci è stato detto. Io desidererei [...], secondo la portata dell'animo, che egli ha in mano, cominciasse a fargli gustare le cose, a sceglierle e discernere per se stesso». M. de Montaigne, *Saggi*, Milano, N. Bettoni, 1831, Vol. II, p. 13.

¹¹⁵ Piazza, *Erminia Fuà-Fusinato*, cit., p. 67.

¹¹⁶ Pietro degli Emili (1789-1864) fu impegnato nella resistenza anti-austriaca. Si rinvia a G. Biadego, *La dominazione austriaca e il sentimento pubblico a Verona dal 1814 al 1847*, Roma, Soc. Ed. Dante Alighieri, 1899, pp. 128-141.

¹¹⁷ Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 17.

¹¹⁸ Belviglieri, *Storia d'Italia dal 1814 al 1866*, cit., Vol. 1, p. 8 (cito da Del Lungo, *Carlo*

La storia nazionale non fu per lui solo «materia di lunghi studi, di ricerche sottili, di meditazioni profonde»; anche nell'insegnare egli rischiarava «questa dolorosa Iliade» ed era noto – affermò il prof. Zambaldi dinanzi all'uditorio della Società per l'Istruzione Scientifica e Letteraria della Donna – «con quanto calore d'affetto ed efficacia di stile»¹¹⁹ lo facesse.

Una seconda ragione per mettersi sulla scia di Belviglieri era il rigore scientifico con cui si occupava di cose storiche in veste di studioso e di insegnante: come leggiamo nell'iscrizione onoraria che gli fu dedicata al Liceo E.Q. Visconti – «ricercò la verità con intelletto d'amore e la espose con liberi sensi»¹²⁰. La qualificazione lessicale di questo zelo scientifico non era ingenerosa: autore di «opera giusta ed imparziale», «equanime e scrutatore arguto», portatore della «fiaccola del vero»¹²¹. Belviglieri – commentava il prof. Della Vedova – aveva un posto nella storiografia

scientifica o critica. Questa pone a sua meta principale la piena conoscenza obbiettiva dei fatti, [...] risalendo alle fonti di prima mano, incominciando anzi dal discutere [...] la credibilità delle varie testimonianze [...]. Essa, quando narra, procede con passo misurato, con sobrietà semplice, sempre con la malleveria dei testi¹²².

Per questa ragione gli scritti di Belviglieri – proseguiva l'oratore – non erano annoverabili tra le opere di letteratura storica *politicante*, in cui «non si trattava [...] di far conoscere lealmente il passato, quanto di guadagnare dei proseliti»¹²³.

Una terza ragione che rendeva Belviglieri degno di imitazione era quella tendenza sintetica che gli consentiva di esporre in maniera nitida gli studi più sottili sulle questioni storicamente più avviluppate: «del labirinto della storia patria aveva scolpito nella mente un disegno semplice ed esatto, per cui vi si muoveva con mirabile sicurezza e facilità»¹²⁴. Del Lungo oppose polemicamente alla vasta e comprensiva visione storica di Belviglieri quell'orientamento storiografico che, nel fraintendere il «diligente studio di fatti individuali», si compiaceva in un «lavorio di minutaglie», in «certe scarne e ossute monografie, nelle quali cercare un alito di meditazione e di affetto sarebbe lo stesso che chiedere il

Belviglieri, cit., p. 145).

¹¹⁹ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 57.

¹²⁰ La lapide alla memoria di Belviglieri fu inaugurata al Liceo E.Q. Visconti il 30 dicembre 1885. L'epigrafe è la seguente: CARLO BELVIGLIERI / VERONESE / PROFESSORE DI STORIA IN QUESTO LICEO / DAL 1872 AL 1885 / EDUCANDO LA GIOVENTÙ / AL CULTO DELLA PATRIA / RICERCÒ LA VERITÀ / CON INTELLETTO D'AMORE / E LA ESPOSE CON LIBERI SENSI / E ORNATA PAROLA / ALL'AMICO AL MAESTRO / IMMATURAMENTE RAPITO / I COLLEGHI E I DISCEPOLI / QUESTO RICORDO / DI AFFETTO E DI RICONOSCENZA / P. / N. 20 SETT. 1826 – M. 30 MAGGIO 1885. Informazioni circa il tributo lapideo a Belviglieri si trovano in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., pp. 19-20, 22, 46-51.

¹²¹ Emilio [?], Carlo Belviglieri, «La Ronda», vol. III, n. 25, 21 giugno 1885, senza pagina (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 37).

¹²² Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 11.

¹²³ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁴ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 64.

respiro ad uno scheletro»¹²⁵. L'attitudine – confortata da evidenze documentali – alle sintesi storiche, alle grandi linee, alle connessioni evenemenziali¹²⁶, era trasposta da Belviglieri anche nelle lezioni dove – scriveva lo studente di Lettere e Filosofia Annibale Gabrielli¹²⁷ – non recava

le ricerche pazienti e minute dei fatti, né le citazioni numerose delle fonti, ma narrava la storia a tocchi rapidi e generali. [...] Ricordo ancora come il BELVIGLIERI in una sola lezione, riuscì a tracciare la storia delle sette in Italia, dalla caduta di Napoleone e dai *carbonari* e *calderari* fino alle ultime vicende della *Giovane Italia*. Fu un quadro stupendo!¹²⁸

Una quarta ragione di innalzamento di Belviglieri a ideale era il concetto altamente civile che egli aveva del magistero storico: dalla cattedra egli conduceva alla conoscenza della storia nazionale e «sapeva destare negli altri l'entusiasmo che lo scaldava per le cose patrie»¹²⁹; tuttavia i giovani «da lui appresero non la storia soltanto ma il sentimento profondo del dovere e l'amore operoso del bene»¹³⁰: nel trattare le vicende storiche italiane il professore veronese aveva educato «la gioventù al culto della Patria, spingendola, dapprima, a renderla libera e indipendente, poi a farla rispettata e gloriosa»¹³¹. Questa pedagogia civile era la conseguenza e non il fine dell'insegnamento storico poiché «la esposizione del vero e del reale» era il «primo requisito»¹³² della Storia. Poiché il professore veronese per scuola «intendeva [...] la educazione dell'animo mediante l'erudizione dell'intelletto»¹³³, l'apostolato civile, piuttosto che essere agito con la somministrazione di precetti, veniva a compimento nel rivolgersi alla coscienza dei giovani «con indefesso e spassionato studio dei fatti, con meditata ma franca parola, con animo leale e sereno»¹³⁴. A giudizio di Dalla Vedova, più che votarsi alla ricerca, dove avrebbe potuto eccellere perché dello scienziato possedeva tutte le doti, Belviglieri si rivolse in prevalenza all'insegnamento della Storia, con il risultato di rispondere efficacemente al «bisogno crescente

¹²⁵ Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., pp. 141-142.

¹²⁶ Ad avviso di Belviglieri, al conseguimento della scienza storica «sono apparecchio necessario la contezza e la ricordanza precisa e ordinata de' fatti»; nondimeno è altresì imprescindibile il «minuto e costante lavoro della mente per ispogliare gli avvenimenti di tutte le parti aneddotiche ed accessorie, riducendoli all'espressione più semplice; vederne la concatenazione; coordinarne la serie, e ritenerli non solo per atto di memoria, ma in virtù di procedimento logico». Belviglieri, *Tavole sincrone e genealogiche di storia italiana dal 306 al 1870*, cit., pagina di premessa al libro.

¹²⁷ Annibale Gabrielli si segnalerà come critico letterario.

¹²⁸ A. Gabrielli, *Carlo Belviglieri*, «La Libera Stampa», vol. I, n. 6, 21 giugno 1885, senza pagina [corsivo nel testo], (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., pp. 41-42).

¹²⁹ Dal discorso del prof. Zambaldi in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., pp. 62-63.

¹³⁰ Giovagnoli, articolo senza titolo, cit., senza pagina (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 35).

¹³¹ Dal discorso del preside Cigliutti in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 50.

¹³² C. Belviglieri, *Sulla efficacia morale della Storia* – discorso letto al Liceo E.Q. Visconti di Roma, 1875, in Id., *Scritti storici*, cit., p. 8 (cito da Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 14).

¹³³ Del Lungo, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 148.

¹³⁴ Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 14.

di fornire alla società menti robustamente costruite e convinte di tutto ciò che forma il fondamento indispensabile della civiltà e del progresso»¹³⁵.

Una quinta ragione di esemplarità era il carattere affettuoso e confidente del vincolo pedagogico che Belviglieri stringeva con i giovani che studiavano nelle scuole secondarie come pure all'Università: egli si intratteneva «familiarmente con loro, destando nei loro animi ogni più nobile affetto»¹³⁶. Egli non era di quei «maestri celebrati, che lasciarono orme profonde nella palestra degli studi, ma non lasciarono traccia nel cuore de' loro discepoli»; non era di quegli «eruditi e ricercatori poderosi, che destarono ammirazione e non affetto, che brillarono senza riscaldare [...], come un raggio di sole sopra i ghiacci del polo»¹³⁷. La considerazione della fecondità della comunione maestro-allievo era a tal punto alta da portare ad affermare senza intenzione di discredito che, «più che lo scrittore, e amici e colleghi e discepoli preferiscono ricordare l'insegnante, giacché dall'insegnamento in modo speciale, venne al BELVIGLIERI tanta unanimità d'affetto»¹³⁸.

Conclusioni

La memoria alla cui conservazione era accordato il patrocinio delle forze politiche era quella delle eccellenze della professione insegnante, la cui *laudatio virtutum*, oltre a procurare al potere un ritorno di visibilità, era dispensatrice di suggestioni pedagogiche. La produzione simbolica in ricordo di Erminia Fuà Fusinato e di Carlo Belviglieri, mentre raggiungeva l'acme nell'erezione dei monumenti funebri a questi benemeriti dell'istruzione, veniva a modellare la figura del buon insegnante. Nella formazione dell'immaginario pubblico sull'insegnamento interveniva – come a strutturare una narrazione organica – una sinergia di linguaggi: 1) quello materiale-iconico dei monumenti; 2) quello performativo delle cerimonie inaugurali e delle altre iniziative ufficiali di tributo; 3) quello verbale delle epigrafi, dei discorsi commemorativi e dalle biografie laudative. Se sono certe le intenzioni di esporre all'attenzione collettiva le coordinate normative a cui conformare la condotta di insegnamento, non è determinabile in che misura la narrazione delle mirabilia del passato scolastico imprimesse l'immagine del buon insegnante nella coscienza collettiva dell'Italia risorta, a cui non poteva restare estranea la percezione delle manchevolezze del sistema di formazione: la commemorazione in forme monumentali di personalità del prestigio della Fuà Fusinato e del Belviglieri era uno dei fattori che

¹³⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹³⁶ Dal discorso del preside Cigliutti in *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 50.

¹³⁷ Dalla Vedova, *Carlo Belviglieri*, cit., p. 24.

¹³⁸ Gabrielli, *Carlo Belviglieri*, cit., senza pagina (cito da *In morte di Carlo Belviglieri*, cit., p. 42).

agivano sulla rappresentazione sociale dell'insegnante. In considerazione della complessità dei processi rappresentazionali, l'analisi dei nessi tra promozione della memoria delle glorie dell'istruzione e costruzione dell'immaginario pubblico sull'insegnamento vuole essere un contributo in direzione della ricostruzione della storia culturale della scuola.

From Education 1.0 to Education 4.0. Teacher training models from the 19th Century to the present day

Jarosław Kinal
Faculty of Sociology and History
University of Rzeszów (Poland)
jaroslawkinal@gmail.com

ABSTRACT: The rapidly changing reality that has remained under the influence of technology development and the industrial revolution since the 19th century has largely depreciated the teaching profession and the forms and type of professional certification. The link between education and industry related to socialization and culture-forming processes is part of the development of individuals within societies and part of a broader formal development plan for various types of state and national organizations. The processes of systemic changes in education do not always keep up with the changing social, political and economic situation. At the same time, it is extremely difficult to work out a coherent model of teaching staff in different countries. The author of this article presents the historical outline of teacher education assumptions since ancient times, with particular emphasis on Poland. In addition, he is the first to correlate Education 4.0 with Industry 4.0, leading a logical argument proving that these are only marketing slogans.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Education; Social education; Poland; XIX Century.

Introduction

Quickly changing reality, which has been influenced by the development of technology and the industrial revolution since 19th century, has, to a great extent, devaluated a teaching profession and the forms and types of professional certification. The correlation between education and industry, related to socializing and cultural processes, is one of the elements of the development of individuals who build societies and a part of a broader scheme for the formal development of various state and national organizations. The processes of the system changes in education do not always keep up with the changing social, political and economic situation. It is also extremely difficult to build a

coherent model of teacher training in different countries. Stefan Kwiatkowski¹ points out that it is of paramount importance to develop a training plan for early education teachers whose competences will influence the way children, who will build societies and countries in the future, will be taught. It will all depend on their knowledge, skills and attitudes. When building teacher training models, we need to take into account history and the teaching methods of the past (successes and failures), economic conditions in a given country as well as social and legal international directives which specify a profile of a teacher and problems they will have to solve in information society. A particularly important issue is the analysis of the social and mental impact of the concept of education 4.0 which has become very popular in recent years. This slogan is associated with education which meets the needs of commercial units. According to this paradigm, the educational offer should be prepared in the cooperation with entrepreneurs and the market needs. Interestingly, the analysis of the available literature as well as Internet sources (e.g. by browsing the terms «Education 1.0», «Education 2.0», «Education 3.0» and «Education 4.0» and their various combinations) leads to the conclusion that there isn't any chronology of the phenomenon and there hasn't been any attempt to conceptualize the transition from 1.0 to 4.0. The following definition of education 4.0 is particularly interesting: «Education 4.0 is a certain idea which is coupled with Industry 4.0, i.e. intelligent factories where information travels from one machine to another, controlling their operation»². The analysis of the history of pedagogy reveals that, from the moment of the emergence of the concept, education has met the needs of the market. Later, it allowed to implement certification processes and activities related to vocational specialization. The aim of this article is to take up intellectual challenge to create the scope models and to specify the indicators for Education 1.0, 2.0, 3.0, 4.0. Another aim is to identify the factors which determined the teaching profession in the past.

1. *A role and a social function of a teacher in the past*

Despite the fact that a teaching profession was not always called that way, it is one of the oldest jobs in the world. Depending on the language system the following terms were used to call a person engaged in educational processes: «master», «mentor», «tutor». Importantly, in the initial period of the functioning of this profession, there were no formal frames of professional

¹ S.T. Kwiatkowski, *Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego*, «Studia z Teorii Wychowania», vol. VII, n. 4, 2016, pp. 117-155.

² M. Bujara, *Edukacja 4.0, student w gogłach, chatboty. Czy to znaczy, że lekcje w szkole będą prowadzić roboty?*, «Gazeta Wyborcza», 2nd December 2018, p. 9.

certification and holding this social function resulted in an adequate social status given to an individual by a social group. The constitutive features which allowed an individual to do that job were: rhetorical skills, certain personality traits and the requirement of a «moral» life foundation compliant with certain ceremonials and social values. Another element which gave an individual the right to be a teacher was the need of the adequate professional practice. Usually, it was students who became teachers and who had acquired knowledge from their teachers (philosophers or politicians). Interestingly, slaves could become teachers as well. Alfordy Geza points out³ that «an extremely talented teacher of grammar could cost even 700 000 sesterces». When it comes to a choice of a slave for a teacher, particular attention was paid to their intelligence and age – usually it was an older person unable to do any physical work. To prepare a slave for the profession, teacher training colleges were established in Rome in which slaves were taught to read, write, good manners and literature⁴. L. Kurdybacha noticed⁵ that it was as late as in the Middle Ages when there was a change of a paradigm of the professional function associated with having adequate knowledge. Nowadays, this paradigm can be defined by the term taken from the social economy, i.e. input capital. In the Middle Ages first universities were founded and cleric teachers were also trained in monasteries. Clergy was responsible for elementary education, whereas universities for elitist education. T. Lewowicki points out⁶ that despite the fact that teacher training was not intentional, the emergence of universities resulted in the creation of a new professional group called teachers. In the 17th century, in his book *Wielka dydaktyka*, Jan Amos Komenski defined the rules of teaching according to which all teachers should act, based on scientific foundations. He was of the opinion that for a teacher to be effective, they need to know the cognitive skills of their students⁷. This new description of the education process created the necessity to open special institutions which offered teacher training. The handiwork of Stanislaw Konarski also needs to be mentioned as he believed that teachers should not only acquire knowledge but also have adequate working conditions in the process of teaching youngsters, e.g. the possibility of offering further training to their students⁸. One of the main achievements of the

³ A. Geza, *Historia społeczna starożytnego Rzymu*, Poznań, s.e., 2003.

⁴ V. Raczevska, *Narodziny i wczesna opieka nad dzieckiem w rodzinie rzymskiej*, «Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy», vol. 18, 1992, pp. 59-66.

⁵ L. Kurdybacha, *Historia wychowania*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.

⁶ T. Lewowicki, *Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*, in E. Zmijewska (ed.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2012.

⁷ L. Kurdybacha, *Historia wychowania*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.

⁸ H. Bogdziewicz, *System wychowawczy ks. Stanisława Konarskiego*, «Katecheta», nn. 7-8, 2000, pp. 21-25.

National Education Commission was the establishment of Vilnius and Krakow schools in which candidates for teachers were trained. For this purpose, the Faculty of Philology was established at universities. In the period of the activity of the National Education Commission teacher seminars were set also up, however, due to financial problems, they often closed down. This happened, e.g., to the teacher seminar in Vilnius, established by Ignacy Massalski, in which candidates received full board and studied mainly catechism, reading, writing, accountancy, morality and gardening⁹.

In his work from the turn of the 18th and 19th century, Jan Henryk Pestalozzi promoted a certain fundamental need in the process of teacher training. He suggested a specific type of institutions responsible for teacher certification, i.e. «the school of practice». Candidates for teachers took both theoretical as well as practical courses by means of inductive methods with the use of teaching aids. According to J.H. Pestalozzi, methodology of teaching and psychology were the most important subjects. Moreover, after graduating from «the school of practice», a graduate had the skills which, nowadays, are called management competences, i.e. managing the class and organizing the process of teaching.

Later, there was a dynamic development of elementary education, stimulated by the state authorities. This process was associated with the phenomenon of the masses trying to obtain certified skills in order to improve their socio-economic situation. Additionally, the authorities of many countries paid a particular attention to the need for education in the area of professional specialization. The third element influencing the development and the administrative prioritization of the education system was the emergence of activities aiming at the democratization of public life. The intention of the rulers was to shape pro-state attitudes which would allow to retain the existing form of governance which, together with mostly pro-state behaviour of the representatives of the Church, maintained social order on the level acceptable by decision-makers. Later, the development was stimulated by industry (Great Britain, Germany). In the case of people living in Prussia and Russia, mass education was the way of russification or germanisation of social strata, which aimed at weakening the national identity of the peripheral nations in relation to the dominant nation in the state organism (Lewowicki 2012). Pro-educational activities led to the growing demand for educational staff.

The catalogue of the responsibilities of a teacher was extended by a state-building function. State authorities hoped that this professional group would implement the activities which would consolidate social order and the society expected the state to perform educational functions. It also needs to be pointed out that in a stratified social system every social group had different expectations towards education. The representatives of a higher class demanded

⁹ K. Poznanski, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.

and stimulated the development of elitist education. This led to the emergence of higher education and individual education. Such development of the system created the need for the specialization of the educational process of teachers and made the profession very popular. Teachers were trained at universities as well as in newly open teacher training colleges (especially elementary school teachers). A lot of teachers graduated from private pensions, church institutions or private schools. On many occasions people without adequate pedagogical education became elementary school teachers. The fact that the state controlled education led to the standardization of teaching methods and programs. What is more, teachers respected the assumed objectives and educational tasks¹⁰.

2. Activities stimulating the massification of the teaching profession in Poland in the 20th and 21st Centuries

In Poland, due to further processes of the job egalitarianisation in the inter-war period, teaching was one of those professions with a fast track of social promotion. Teacher training took place in pedagogical seminars and secondary schools, which was related to the fact that teacher training at universities was time-consuming and expensive.

The July Manifesto (22nd July 1944) revealed that the reconstruction of education and free education on all levels was necessary. The core activity was acquiring pedagogical staff. Despite the attempts made by the Education Department, the shortage of staff was not met and, therefore, the Minister of Education decided to raise the possibility to do six-week pedagogical courses for secondary school graduates and three-month courses for middle school graduates. This turned out to be ineffective due to the fact that potential candidates had an aspiration to obtain a university diploma or teachers left the job for a better one. In this situation, six-month pedagogical courses for the candidates without middle school qualification were organized. Until the mid-70s of the 20th century, there was a major development of various forms of teacher training, e.g., short, *ad-hoc* courses, Higher Teacher Courses, reformed pedagogical secondary schools, teacher studies and Higher Teacher Schools¹¹.

From the point of view of the academic discussion, the issue of higher teacher schools is particularly interesting. First higher teacher schools, as independent institutions, were established on 19th March 1969 by the Council of Ministers of the People's Republic of Poland with the regulation on the establishment of higher teacher schools in Bydgoszcz, Kielce, Olsztyn, Slupsk, Siedlce and Biala

¹⁰ Lewowicki, *Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*, cit.

¹¹ M. Radwilowicz, R. Radwilowicz, *Nauczyciel klas początkowych*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981.

Podlaska as a branch of Maria Skłodowska-Curie University¹². According to the plan of the authorities, teacher training institutions were going to be set up along two lines: 1) independent institutions not affiliated with universities and pedagogical schools (Colleges of Education) and 2) schools organized within the colleges of education and universities as three-year professional studies. The aim of these activities was, on one hand, to cover the difference between demand and supply and, on the other hand, the pursuit of greater control.

In the case of the units created at universities, the name Higher Teacher School was avoided. Instead the following names were used: Higher Pedagogical Studies or Higher Pedagogical Community College. The courses of study included: «Polish philology with history, Russian philology, history with civic education, maths with physics, physics with chemistry, biology with geography, geography with civic education or history, practical and technical activities with physics, physical education with biology, music, special pedagogy, child caring, nursery education, out-of-school education». The system of teacher training was going to encompass 27 000 citizens¹³.

What was important from the point of view of the development of the educational system in Poland was the establishment of the team of expert, led by prof. Jan Szczepanski, DSc, PhD, whose aim was to diagnose and recommend the activities related to the reform of the Polish educational system. The conclusion presented by the team in «the report on the state of the education in the People's Republic of Poland», published in 1973, included a few important elements. The team concluded that teachers on all levels of education should have access to education in higher institutions in order to stimulate the development and obtain titles and professional as well as scientific degrees. The profile of education was going to include twelve-week practice in schools especially adopted for it. It was postulated that the existing Higher Teacher Schools should be renamed for Higher Pedagogical Schools which would receive funding high enough so that they could be transformed, in a long run, into universities. This, in the majority of the cases, happened in the Third Polish Republic¹⁴.

The document which had a considerable impact on teacher training was «the charter on rights and obligations for teachers», established in 1972, which had to be followed by all active didactic workers. The document introduced the obligation for all teachers, except early education teachers and teachers of practical subjects in vocational schools, to graduate from a university. Following the example of other professional groups (nowadays called a creative class), the

¹² A. Zurkowska, *Wyzsze Szkoły Nauczycielskie jako forma kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego na potrzeby szkół podstawowych*, «Lubelski Rocznik Pedagogiczny», vol. XXXII, 2013, pp. 328-342.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Z. Wiatrowski, *O nową koncepcję systemu szkolnictwa średniego dla pracujących*, «Oświata Dorosłych», n. 4, 1972.

obligation of lifelong learning was introduced. From 1972, the system included four years full-time MA studies. In the case of active teachers without a university degree, there was an obligation to complete their studies within ten years from the moment the law came in force. It is worth mentioning that this provision was withdrawn. In later years, teacher training was implemented in the system of five years MA studies or two/three years part-time studies designed for the graduates of teacher community colleges or BA holders. Around that time, teacher colleges emerged and they offered education on BA level which would give the possibility to take up MA studies in higher schools or universities¹⁵. This system operated until 2004. After Poland joined the EU, there were many system changes related not only to the process of teacher training but also to the entire sector of higher education.

At the moment, in Poland, teacher training takes place at universities, higher schools and teacher training colleges. The document which is particularly important in the understanding of the educational system is the Bologna Declaration whose aim is to create the European Higher Education System, to introduce the clarity and comparability of the degrees obtained by university graduates, to adopt three-stage organization of studies, to introduce the ECTS system for the description of workload and to promote the European Higher Education Area¹⁶.

Despite the approved regulations and the introduced reforms, teacher training in Poland, according to the reports, is on a relatively low level. *The report on the intellectual capital in Poland* (from 2008) shows that the level of the preparation of early education teachers is inadequate. It was also noted that the study programs lack the subjects which would prepare future teachers to deal with problems such as working with a group consisting of students of different age, working with difficult children, cooperation with parents, the preparation of individual teaching plans¹⁷. Such information can also be found in the report of the Supreme Audit Office from 2012 in which it was highlighted that 44% of students (full-time, part-time and postgraduate) gave a negative answer to the question whether psychological and pedagogical education at universities prepared them to solve problems occurring at schools. The report also reveals the reasons why the graduates of teaching studies would not work as teachers. Most often it is motivated by low salary, low social prestige of the teaching profession, lack of job offers or lack of the predispositions to do this

¹⁵ W. Firlej, *Idea kształcenia wyższego w Polsce w XX wieku i jej realizacja*, in Zmijewska (ed.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, cit., pp. 110-123.

¹⁶ E. Kula, M. Pekowska, *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania*, «Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne», vol. 19, 2010.

¹⁷ *Ibid.*

kind of job (which generates the question about the reasons for taking up such studies)¹⁸.

3. *Education 1.0 vs. education 4.0*

As it was mentioned in the introduction, the term education 4.0 is linked to the term industry 4.0. Industry 4.0 is based on making use of the latest technological achievements, such as network solutions, artificial intelligence and the automation of cyber-physical manufacturing module. In the subject literature the theoreticians say that this stage was preceded by industry 3.0, i.e. industry based on miniaturization and computerization of production, which had been preceded by the period of «electricity age» (industry 2.0), characterized mainly by the use of electricity in mass production. Researchers define industry 1.0 as manufacturing processes based on a steam engine. By transferring the industrial typology onto education, the author of this article suggests the following types of periodization, which extend the time scope. In the first approach, the level of formalization can be regarded as the determining factor. In this elaboration, education 1.0 embraces the period of the ancient times in which formal requirements for school founders did not exist. Education 2.0 lasted until the industrial revolution during which the standards of oligopoly (state-Church) in the ownership structures did not exist. Education 3.0 permitted a private sector, under the condition that it would not dominate the market. Education 4.0 means a total commercialization of the educational system on the assumption that a controlling institution would be established on the level of the state, local authorities or membership organizations of the owners of scientific institutions. In the second approach, the distinguishing feature is the level of enrolment rate in the respective eras. In Education 1.0, less than 20% of population had a certificate confirming the graduation from an educational unit and in education 2.0 – from 21% to 50%. In education 3.0, the level of certification reached 90%. Education 4.0 is the ideal type with 100% of population having the certification on the level of secondary school or university. This assumption also requires to accept the condition that the participation in education on a secondary school or university level is not based on motivation of obtaining the certificate confirming the years of education, but the willingness to gain knowledge, to improve skills and competences. In the opinion of the author, the most inclusive conceptual model of the division of education into 4 stages is the one associated with the educational objectives. In the first period (1.0), the main emphasis was put on

¹⁸ Supreme Audit Office, *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 14th September 2012.

knowledge transfer, in education 2.0 knowledge was as important as practical skills, education 3.0 included the attempt to create balance between knowledge, abilities and competences and education 4.0 concentrates on the knowledge transfer and acquiring specialized skills necessary in the narrow segments of the labour market with the social competences necessary to function in a narrow professional group.

4. *Contemporary models of teacher training*

With regard to the binding model of the emergence of social professional groups, we can assume that a teacher training model is an ideal formula which should be used for moral formation and education when it comes to a final product as well as its respective parts. After Tadeusz Lewowicki, we can present the competence division resulting from a certain historical fundament. He divided the educational competences according to the objectives adopted in the educational process. He distinguished (1) the concept of general education – it is the oldest concept originating in the ancient times in which the importance of the general knowledge of teachers was highlighted. Having this kind of knowledge, a teacher passed it onto their students. That way, they preserved the scientific and cultural output. (2) The concept of specialized teacher training – i.e. the preparation of teachers in a given educational area, e.g. Polish studies, maths or natural studies. (3) Skill concept which emphasises methodological and professional skills. (4) Personality concept which emphasises personality predispositions of a teacher. This determined the formation of attitudes, interests, motivation, accepted values and the creation of a certain personality formula. (5) Progressive concept refers to the changeability of the working conditions of teachers, knowledge and required skills. It also specifies the creation of the habit of professional flexibility in the educational process and the competence of multilateral teacher training which does not exist in reality. Henryka Kwiatkowska¹⁹ distinguished three orientation models: (1) technological, (2) humanistic and (3) functional. Technological orientation is based on the assumption that in the process of teacher training it is important to create a certain aggregate of activities and the repertoire of skills which would come in handy at work. H. Kwiatkowska²⁰ highlighted that the activity of a teacher comes down to a certain structure of repeatable and easy, in principle, actions. Humanistic orientation focuses on the development of personality of a teacher as the future leader of youngsters. In functional orientation «offering too much

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, p. 30.

²⁰ *Ibid.*

knowledge to a teacher leads to a greater number of inadequate activities in contact with school-goers, which do not result from personal experience (which is the compilation of theoretical reflection) but from the experience coming from a passive duplication of repeatable activities»²¹. In the model based on education 4.0, a teacher has to teach problem solve thinking, share specialist knowledge, stimulate to develop specific professional skills as well as skills necessary in certain closed professional groups (e.g. technological sociolect in the group of programmers). In this model, e.g. universities no longer offer a space for discussion but they become institutions which prepare students to do a specific job which requires specialist skills.

Conclusion

According to the contemporary theories of management it needs to be assumed that experienced, qualified personnel, i.e. teachers in the case of the educational sector, is the most valuable element of school. Therefore, we need to look critically at the educational reforms which mainly focus on the structural and organizational changes and not on the actual increase in the level of teacher training, i.e. defining the teacher training model which would be the most adequate to the planned changes in the system. Moreover, the massification of this course of study led to the situation in which graduates of pedagogical courses comprise one out of three graduate groups threatened by unemployment (next to economy and administration). Yearly, about 2,100 graduates of pedagogical courses remain unemployed for more than three months²². It is also related to the ample supply and low demand within this professional group.

In the traditional understanding of education 4.0, i.e. education oriented at the labour market, the role of a teacher becomes marginalized. Due to the massification of the profession and the requirements related to specialization, the representatives of this profession, by not keeping up with the dynamics of changes in the state of knowledge and the latest ICT solutions, may not respond to the educational needs of their students, becoming relics of the past.

It is also very difficult to define (in accordance with a scientific method) the indicators which would describe the correlation with the industry and adjust the learning programs in different types of educational institutions according to the external factors, e.g. individual physical and mental characteristics, social

²¹ *Ibid.*

²² A. Pokojaska, *Bezrobocie po studiach?*, Dziennik Gazeta Prawna, 2017, <<https://student.dziennik.pl/artykuly/395743gdzie-na-studia-absolwenci-pedagogiki-administracji-i-ekonomii-najbardziej-zagrozeni-bezrobociem.html>> (last access: 19.08.2019).

motivational distractors, the external influence and the Organizational Culture employed in a given organization. The above mentioned remark makes the term «Education 4.0» difficult or even impossible to define within a substantive scientific framework. In this discussion it is equally important to mention the differential of the dynamics of changes. The change of learning programs is evolutionary, the changes in the economy related to profiling workers according to such phenomena as, e.g. technological determinism, and the changes in production technologies and the structure of goods on the market as well as the social demand for material goods make it impossible, in the opinion of the author, to put the postulates of Education 4.0 into practice.

Storia di una pratica di insegnamento: dettato ortografico e dettato ideologico nei Programmi per la Scuola Elementare (1923-1934)

Elisa Farina
Department of Human Sciences for
Education «Riccardo Massa»
University Milan-Bicocca (Italy)
elisa.farina@unimib.it

History of a teaching practice: spelling and ideological dictation in Elementary School Programs (1923-1934)

ABSTRACT: Between the end of the XIX Century and the beginning of the XX Century dictation was one of the main tools to teach Italian to an almost illiterate people. With the advent of the fascist regime, dictation took on other purposes and was used daily by teachers as propaganda of the fascist regime. Although dictation is rarely mentioned in the Elementary School Programs of 1923 and 1934 its diffusion continued without any significant debate on its usefulness, as well as on the different ways of proposing it or how to correct mistakes. The reconstruction of this practice through the analysis of national curricula, school journals and, in some cases, school exercise books, opens a track to grasp the contradiction between what is declared and what is done inside the classrooms.

EET/TEE KEYWORDS: Dictation; Language Teaching; Primary School; History of Education; Fascist regime; Italy; XIX Century.

Introduzione

Pratica tanto antica quanto attuale non solo nel contesto italiano¹, il dettato ha una storia le cui tracce sono chiaramente individuabili nei Programmi

¹ Per il contesto francese si faccia riferimento a A.M. Chartier, *La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980): un exercice au long cours*, «Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle», n. 56, 2017, pp. 17-32. Ricerche sulla pratica del dettato in Spagna sono presenti in D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Enseñar lengua* [1994], Barcelona, Graó, 2002, e D. Cassany, *El*

Ministeriali per la Scuola Elementare dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri. Tuttavia, come il curriculum delle diverse discipline, i metodi e gli strumenti di insegnamento hanno subito un'evoluzione nel corso del tempo, con tratti peculiari in rapporto al periodo storico, così anche la pratica del dettato ha assunto caratteristiche e scopi diversi nell'insegnamento dell'italiano dal periodo postunitario fino ai giorni nostri.

La ricerca qui presentata intende proseguire quel percorso di ricostruzione e descrizione della pratica del dettato, da me già iniziato², consentendo così di coglierne l'evoluzione attraverso l'analisi dei tratti che, nel ventennio fascista, l'hanno caratterizzata.

La prospettiva è quella di offrire un tassello nel lavoro di ricostruzione della didattica, dei metodi di insegnamento e apprendimento e delle pratiche quotidiane realizzate all'interno delle aule scolastiche nel corso del tempo; elementi che concorrono alla definizione del concetto di cultura scolastica, oggetto di studio della storiografia educativa³.

Una posible forma de abordar este todo complejo y global es a través de la suma de sus partes, es decir, el estudio de «las piezas y el engranaje» del dispositivo escolar permitiría identificar en último término lo que puede ser la *cultura escolar*. Esta perspectiva obliga a realizar un estudio diseccionado e independiente de sus posibles componentes, que, hasta el momento, suelen identificarse con el espacio y el tiempo escolares, el curriculum, los sistemas de organización del aula, los métodos didácticos, el mobiliario y el material, los procedimientos de evaluación y los actores de la escuela- profesores y alumnos⁴.

La comprensione della cultura scolastica implica che le singole analisi, come quella qui proposta riferita ai Programmi Ministeriali della Scuola Elementare del 1923 e del 1934, non siano considerate come elementi a se stanti ma prodotte all'interno di relazioni complesse. Per questo motivo le tracce del dettato non solo saranno messe in relazione con la politica scolastica dell'epoca, con i metodi di insegnamento della lingua italiana, ma saranno anche ricercate all'interno di alcune riviste dell'epoca e di quaderni di alunni⁵. Consapevole che

dictado como tarea comunicativa, «Tabula Rasa», n. 2, gennaio-dicembre 2004, pp. 229-250. Per il contesto anglosassone si vedano invece le ricerche di D. Paul, M. Rinvoluti, *Dictation. New methods, new possibilities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

² La prima tappa di tale ricostruzione ha preso in considerazione il dettato dall'Unità d'Italia fino all'avvento del fascismo. A questo proposito si veda E. Farina, *Storia di una pratica di insegnamento: il dettato nei Programmi della Scuola Elementare dall'Unità d'Italia all'avvento del fascismo*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n.1, 2021, pp. 433-457.

³ Per una completa ricognizione degli studi storiografici sull'educazione si faccia riferimento a R. Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010, Vol. I, pp. XIV-XXIV.

⁴ M. Del Mar Del Pozo Andrés, S.R. Zamora, *Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)*, in *ibid*, Vol. II, pp. 823-845.

⁵ L'intenzione di analizzare diverse riviste e quaderni scolastici ha dovuto tuttavia fare i conti

questo spaccato sulle riviste e sui quaderni scolastici rappresenti un'incursione limitata e riduttiva rispetto alla vastità di questo campo di studi⁶, può tuttavia rappresentare l'avvio di una pista di ricerca necessaria per mettere in luce la discrepanza tra dichiarato e agito nella pratica del dettato.

È soltanto mettendo insieme questi vari tasselli che possiamo accostarci con maggiore vicinanza al passato. Attraverso la lettura intrecciata di queste fonti è possibile stabilire lo scarto tra scuola descritta nei documenti ufficiali o auspicata nei testi di pedagogia e quella a cui quotidianamente maestri e scolari davano vita⁷.

Infine, la ricostruzione storica del dettato consente una migliore comprensione dei motivi per cui, attualmente, questa pratica risulta radicata nelle classi di scuola primaria e un'analisi di quelle caratteristiche che, oggi come allora, si perpetuano quasi per inerzia all'interno di una tradizione scolastica che si giustifica da sola⁸.

1. *Dettato o non dettato? Un ginepraio tra Programmi, esami e orari scolastici*

Nonostante l'aumento della scolarizzazione, dovuto soprattutto alla legge Daneo-Credaro del 1911⁹, che portò alla statalizzazione della Scuola Elementare, nei primi decenni del Novecento il tasso di analfabetismo nell'Italia meridionale risultava ancora superiore a quello degli Stati nord-occidentali dell'Europa nella seconda metà dell'Ottocento. Finita la guerra il problema della riforma della scuola si pose come prioritario tanto che la guida fu affidata ai maggiori intellettuali dell'epoca: Benedetto Croce prima e Giovanni

con la chiusura di biblioteche, archivi e musei imposta dalla pandemia. Per questo motivo nel presente saggio verrà presa in considerazione solo la rivista «Scuola Italiana Moderna», attualmente l'unica reperibile da chi scrive.

⁶ I due ampissimi volumi di 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., rappresentano uno studio imprescindibile a livello internazionale.

⁷ G. Chiosso, *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, p. 457.

⁸ Si veda il concetto di *habitus* e la sua influenza sulle competenze dell'insegnante nella progettazione didattica: P. Magnoler, *Tracce di habitus?*, «Education Sciences & Society», vol. II, n. 1, 2011, pp. 67-82. In merito alla consapevolezza che le insegnanti hanno del perché dettano si veda: E. Farina, *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁹ Sull'iter che portò all'emanazione della Legge Daneo-Credaro e sulle posizioni dei maestri in merito all'avocazione delle scuole allo Stato si veda I. Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, Las, 1975; si veda anche E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.

Gentile e Giuseppe Lombardo Radice poi. Con una serie di Regi Decreti¹⁰ che modificarono profondamente l'intero ordinamento dell'istruzione si arrivò all'emanazione nel 1923 della Riforma Gentile, di ispirazione idealista. Il diffondersi dell'idealismo non facilitò l'assolvimento dell'obbligo scolastico che anzi, soprattutto a livello superiore, veniva disincentivato; lo stesso Benedetto Croce aveva infatti proposto l'istituzione di un difficile esame di ammissione per i ragazzi di 11 anni che volevano continuare i loro studi nella scuola media¹¹. La riforma del ministro Gentile dunque, alla sua nascita, si presentava con diversi tratti conservatori, come testimoniano la strutturazione degli ordini scolastici, che rimaneva classista e discriminatoria, e l'introduzione della religione come fondamento dell'educazione nelle classi elementari; questi elementi conservatori portarono alcuni critici a ridimensionare il carattere rivoluzionario – dal punto di vista scolastico e pedagogico – che era stato lungamente attribuito alla riforma mettendone invece in luce gli aspetti ancora ottocenteschi¹².

Anche il suo presunto carattere fascista, evocato dalle parole di Mussolini che l'aveva definita come «la più fascista delle riforme», necessita di essere riconsiderato e valutato più attentamente: già nel 1925, infatti, furono apportati dei ritocchi a tale legge a testimonianza dell'insoddisfazione del regime nei confronti della riforma tanto che, nel 1931, il Duce la considerò «un errore dovuto ai tempi e alla forma mentis dell'allora ministro»¹³.

La significativa innovazione della legge Gentile consisteva nel porre la religione cattolica a fondamento e coronamento di tutto l'insegnamento; questa novità, di grande rilievo politico e culturale, aveva permesso a Mussolini di ottenere il consenso delle gerarchie ecclesiastiche; lo stesso Gentile era convinto di tale scelta affermando la necessità che la scuola si basasse su un principio educativo unitario individuabile solo nella religione o nella filosofia; dal momento che, ai suoi occhi, la filosofia non era però alla portata della comprensione dei bambini, la religione risultava l'unico vero principio su cui basare l'intera educazione.

Ovviamente i Programmi per la Scuola Elementare, stilati da Lombardo Radice nel 1923¹⁴, non potevano che essere influenzati da tale clima e dedicare grande spazio all'insegnamento della religione cattolica; nonostante ciò, il pedagogista catanese, grazie soprattutto al suo contatto diretto con le esperienze scolastiche, alla conoscenza delle innovazioni didattiche introdotte nei Paesi

¹⁰ R.D. 1054 del 6 maggio 1923 relativo alla scuola media di 1° e 2° grado; R.D. 2012 del 30 settembre 1923 relativo all'Università e R.D. 2185 del 1° ottobre del 1923 riferito alla Scuola Elementare.

¹¹ Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

¹² Cfr. T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

¹³ R. De Felice, *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso 1929-1936*, Torino, Einaudi, 1974, p. 189.

¹⁴ *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* emanati con Ordinanza Ministeriale dell'11 novembre 1923 in applicazione del R.D. n. 2185, 1° ottobre 1923.

stranieri¹⁵ e alle sue posizioni politiche democratiche, si allontanerà sempre più dalle posizioni di Gentile e, un anno dopo l'emanazione dei Programmi, abbandonerà definitivamente il ministero¹⁶.

I principi ispiratori dei Programmi di Lombardo Radice possono essere ritrovati nelle *Lezioni di Didattica* che il pedagogista aveva già pubblicato nel 1913, nelle quali veniva espresso, per la prima volta, il concetto di educazione linguistica. In quegli anni Lombardo Radice sviluppò una serie di idee sull'educazione linguistica che, anticipando riflessioni che saranno proprie di autori quali Vygotskij, Chomsky e Bruner, gli consentono di essere accreditato come una figura cardine dei primi decenni del Novecento¹⁷.

In primo luogo, egli elabora l'idea di educazione linguistica «come scuola di sincerità»¹⁸ che può essere raggiunta affidando a tutta la scuola – e non solamente agli insegnamenti di lingua e allo studio della grammatica – tale obiettivo; tutti devono concorrere affinché gli alunni siano portati a «parlare bene» che, per l'autore, significa «pensare chiaro». È necessario quindi non ripetere passivamente né «abbellire» ciò che si vuole dire ma esprimersi con molta semplicità senza cercare di arricchire il pensiero con inutili espressioni; non bisogna nemmeno divagare o farsi trasportare dalle associazioni mentali che rischiano di rendere il pensiero oscuro.

Lombardo Radice afferma inoltre che il bambino possiede un linguaggio caratterizzato da una propria coerenza interna, morfologia e sintassi che, anche se differenti da quelle dell'adulto, gli permettono di esprimersi; il passaggio al linguaggio adulto non avverrà per continue correzioni ma per imitazione e grazie al confronto che egli farà tra la sua lingua e quella degli adulti. Gli errori che il bambino compirà in questa fase, pensando per esempio che si dica “pescio” al posto di “pesce” non devono essere definiti tali in quanto sono il risultato di una competenza incompleta, non errata; il bambino applica la sua regola, per lui unica in quel momento, alle diverse parole che incontra.

¹⁵ Osservatore diretto e attento delle realtà scolastiche italiane e straniere, Lombardo Radice entra direttamente nelle scuole come direttore del tirocinio per comprendere i problemi concreti dell'educazione e della didattica. «L'importante per lo studioso di pedagogia, che non ha avuto la fortuna di essere maestro elementare, è di mantenere il contatto con ogni specie di scuole, e di affiatarsi coi maestri che le dirigono, da vicino o da lontano» (G. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, in Id., *Saggi di critica didattica*, a cura di L. Stefanini, Torino, SEI, 1927, p. 66). Per un approfondimento sulle realtà scolastiche visitate da Lombardo Radice si vedano G. Lombardo Radice, *I piccoli «Fabre» di Portomaggiore*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno 1926; Id., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* [1925], Firenze, Bemporad, 1926 (II edizione); F. Borruso, *La mia scuola. Il diario di una maestra dall'Archivio Didattico Lombardo Radice*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 1, 2012, pp. 165-180; F.P. Calvaruso, *Fuori registro. La 'pedagogia attiva' di Maria Maltoni*, «Formazione, Lavoro, Persona», vol. IV, n. 10, 2014, pp. 86-94.

¹⁶ Lasciò l'incarico nel 1924 a seguito del delitto Matteotti.

¹⁷ Cfr. P.E. Balboni, *Italiano lingua materna*, Novara, De Agostini, 2006.

¹⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza grammaticale* [1913], Palermo, Sandron, 1936 (XVI edizione), p. 167.

Come sostiene Balboni, a questo pensiero espresso da Lombardo Radice manca solo l'etichetta di "interlingua" per essere annoverato tra i moderni concetti glottodidattici.

Di grande attualità sono anche le considerazioni dell'autore in merito alla grammatica che non deve essere il fondamento per l'apprendimento della lingua: la grammatica, secondo il pedagogista catanese, presuppone una lingua e, di conseguenza, non si può partire da essa per imparare a esprimersi. Alla diffusione della lingua italiana, continua il pedagogista, hanno contribuito sicuramente in misura maggiore, rispetto allo studio esplicito delle regole, l'apertura di nuove strade, lo spostamento delle persone, la celerità delle comunicazioni rispetto alla teoria manzoniana dell'unità linguistica.

Infine, ciò che veramente differenzia i Programmi del 1923 da quelli precedenti è la riconsiderazione del dialetto, non più inteso come un nemico da sconfiggere ma ritenuto lingua viva, sincera, e, ancor più importante, come «lingua dell'alunno»¹⁹ e quindi unico vero punto di partenza per insegnare l'italiano. In questo modo l'insegnante trasforma un nemico acerrimo in un amico, attraverso la traduzione e la formazione di regole comparative tra il dialetto e l'italiano. Secondo l'autore, se la scuola si aprisse allo studio del dialetto sarebbe più facile farvi entrare anche l'italiano e la grammatica grazie allo sforzo di traduzione richiesto agli alunni che implicherebbe la ricerca di regole e quindi la formazione di una grammatica. Sarà proprio l'idea di servirsi del dialetto come tramite per arrivare alla lingua uno degli aspetti maggiormente fraintesi dagli insegnanti, timorosi che il riconoscimento del dialetto potesse compromettere la correttezza linguistica delle produzioni scritte degli alunni e, di conseguenza, ostacolare la diffusione della lingua nazionale²⁰.

Tuttavia, questi ideali educativi difficilmente riuscivano a essere racchiusi nelle enunciazioni di un programma ministeriale che, in quanto tale, diventava prescrittivo; in aggiunta, se osservato più da vicino e messo in relazione con il Regio Decreto relativo all'ordinamento dei gradi scolastici e ai programmi scolastici²¹, non mancano alcune contraddizioni.

Il dialetto come lingua dell'alunno da cui partire stride fortemente con l'art. 4 del R.D. in cui si legge che «in tutte le scuole del Regno l'insegnamento è impartito nella lingua dello Stato»²²: se si considera tuttavia che nelle province entrate a far parte del Regno dopo la Prima Guerra Mondiale la quasi totalità

¹⁹ *Ibid.*, p. 183.

²⁰ La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice richiederebbe una trattazione molto ampia che, tuttavia, non è possibile affrontare in questa sede. Si rimanda a P. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, cit.; T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2018; M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi sulla formazione», n. 22, 2019, pp. 43-51; Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit.

²¹ R.D. n. 2185 del 1° ottobre 1923.

²² *Ibid.*

della popolazione era di lingua tedesca, croata o slovena, tale prescrizione è indice di un nazionalismo ottuso, certo non ascrivibile a Lombardo Radice.

Anche le modalità, gli strumenti e i tempi dedicati all'insegnamento della lingua italiana non sono esenti da incoerenze se si pone attenzione in modo particolare al dettato. Nel primo anno scolastico il pedagogo catanese non prevede tale pratica quale mezzo per insegnare a scrivere, preferendo invece alcuni esercizi preparatori, consistenti in facili disegni per abituare il bambino a maneggiare il gessetto e la matita, nonché l'uso del sillabario dopo almeno il primo mese di scuola. Nella classe seconda, tuttavia, vi è un esplicito riferimento al dettato svolto negli ultimi mesi della classe prima.

1. Ripetizione degli esercizi di scrittura e lettura, dettatura e copiatura, fatti nell'ultimo bimestre della classe precedente (Particolarmente delle *c* e *g dolci*; delle sillabe composte, complesse e dei digrammi).
2. Esercizi metodici e graduati di dettatura, rivolti specialmente a combattere gli errori di ortografia, più frequenti perché suggeriti dal dialetto; uso della iniziale maiuscola, segni di interpunzione²³.

Al di là di una prima contraddizione ravvisabile nel richiamo a esercizi di dettatura svolti «nell'ultimo bimestre della classe precedente», cioè la prima, in cui di fatto il dettato non era previsto, ciò che maggiormente stona in relazione alle considerazioni fatte precedentemente è ritenere il dialetto come fonte di errori ortografici che la pratica del dettato dovrà cercare di sconfiggere. Sembra quasi che lo stesso Lombardo Radice, pur convinto del valore linguistico del dialetto, non sia ancora pronto a sfidare una classe magistrale, ma soprattutto politica, che in effetti ben presto mostrerà tutto il suo accanimento non solo nei confronti dei dialetti ma anche delle lingue straniere.

Un ulteriore elemento di incoerenza riferito al dettato è rintracciabile nell'assenza di tale pratica in tutte le classi ad eccezione della seconda ma nella sua presenza nelle prove di ammissione per la scuola media: l'unica prova scritta prevista dal Ministero è appunto il dettato.

Scrivere sotto dettatura, alquanto rapida, senza errori di ortografia, dieci righe a stampa di autore moderno accessibile a fanciulli. (Durata della prova: mezz'ora)²⁴.

È possibile immaginare che gli insegnanti, nonostante l'assenza della pratica del dettato nei Programmi – ad eccezione della classe seconda – cerchino di esercitare il più possibile gli alunni a svolgere correttamente e rapidamente la scrittura sotto dettatura; non è quindi del tutto sorprendente che le riviste scolastiche dell'epoca siano costellate di dettati da svolgere in ogni classe.

²³ *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1923), in Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., pp. 324-325.

²⁴ P.E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gentile*, Novara, Utet-De Agostini Scuola, 2009, p. 53.

ORARIO PER LA CLASSE PRIMA.

GIORNI	Mattinata			Pomeriggio		
	9-10 ½	Intervallo	10 ½-12	14-15	Intervallo	15-16
LUNEDÌ	Esercizi linguistici - Aritmetica orale - Dettatura.		Ginnastica - Nozioni varie.	Lettura - Occupazioni ricreative.		Applicaz. arit. - Giardinaggio o lavoro manuale.
MARTEDÌ	Religione - Recitazione - Scritt. ord. (scritt. o copiatura).		Canto - Arit. orale - Lettura.	Dettatura - Ginnastica.		Nozioni varie - Occupaz. ricreat.
MERCOLEDÌ	Scritt. ord. (scrittura e copiatura) - Aritm. orale - Disegno.		Giardinaggio - o lavoro man. - lettura - Occup. ricreative.	Dettatura - Lavoro femminile.		Nozioni varie - Occupaz. ricreat.
VENERDÌ	Religione - Calligrafia - Arit. orale.		Ginnastica - Dettatura.	Applicaz. arit. - Lettura.		Giardinaggio o lavoro manuale.
SABATO	Esercizi linguistici - Canto - Dettatura.		Ginnastica - Arit. orale - Disegno.	Applicaz. arit. - Occupaz. ricreat.		Lettura - Lavoro femminile.

Applicazioni aritmetiche — (scrittura di cifre — dettatura di numeri — esercizi di numerazione ecc.

Pic. 1. Orario lezione, classe prima, 1924²⁷

Inoltre, se si analizza l'orario scolastico che «Scuola Italiana Moderna»²⁵ riporta a titolo esemplificativo per le diverse classi, si nota una notevole contraddizione rispetto alle indicazioni elaborate da Lombardo Radice²⁶. [Pic. 1]²⁷

Se il dettato nella classe prima non è previsto dai Programmi, compare tuttavia nell'orario come pratica quotidiana anche se gli esercizi che vengono proposti per questa classe si riferiscono soprattutto a lavori di pronuncia, traduzione dal dialetto, nomenclatura e, solo verso gli ultimi mesi della prima classe, a dettati come i seguenti.

²⁵ Nata nel 1893 per volere di Giuseppe Tovini, la rivista, pur essendo di ispirazione cattolica, vuole favorire lo sviluppo dell'istruzione elementare in generale e, nel corso degli anni, riesce ad essere un punto di riferimento per illustrare agli insegnanti le linee pedagogiche e didattiche dei programmi scolastici ministeriali. Dopo una partenza in salita, il numero di associati alla rivista dimostra come questa non fosse presente solo nelle scuole cattoliche. Cfr. M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

²⁶ I Programmi del 1923 presentano, al loro interno, un quadro di orientamento per la formazione dell'orario di ciascuna classe; per lasciare maggiore iniziativa agli insegnanti vengono raggruppate le ore di insegnamento delle diverse materie. Per la materia «lettura, scrittura ordinaria ed esercizi di lingua italiana» sono previste 7 ore per la classe prima e 6 ore per la classe seconda.

²⁷ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIV, n. 2, 20 ottobre 1924, p. 36.

Che buona minestra! È costata lavoro a tutti. Ida ha sbacellato i fagioli; Anna ha mondato il riso e la mamma ha messo la pentola al fuoco. Le bugie sono la più brutta cosa di questo mondo. Le bambine bugiarde non sono più credute, né amate da nessuno. Se fate il male, confessatelo, ma non dite mai, mai bugie²⁸.

Il contenuto di questi dettati non può che richiamare alla mente la critica – avanzata anni prima da autori quali Sclaverano e Benferroni²⁹ – contro l’uso strumentale del dettato per il raggiungimento di altri scopi, con la conseguente perdita dell’obiettivo vero di tale esercizio; non si era sbagliato Benferroni, dieci anni prima, a mettere in guardia dal diffondersi del dettato ideologico la cui dicitura ormai è presente sia nell’orario scolastico sia negli esercizi proposti nelle riviste. Il contenuto dei dettati non è ancora impregnato delle idee del regime ma, essendo la religione a fondamento e coronamento di tutto l’insegnamento, non è difficile prevedere che i dettati abbiano come filo conduttore la trasmissione di valori cristiani. Per comprendere meglio questo concetto è sufficiente leggere un dettato previsto per la classe seconda.

Dateci oggi il nostro pane, preghiamo ogni mattina. E vuol dire: Signore, benedite i semi che il contadino dà alla terra, fate venire su gonfie le spighe, date acqua ai mulini perché si abbia la bella farina pel nostro pane. E date lavoro ai babbì, perché le bocche affamate dei bambini abbiano il loro panetto³⁰.

Paradossalmente, mentre in classe prima – nonostante i Programmi non lo prevedano – l’orario nella rivista riporta lo svolgimento quotidiano del dettato, nella classe seconda, in cui si fa esplicito riferimento a questa pratica, le ore per il dettato sembrano diminuire rispetto all’anno precedente. Compare invece, sia nell’orario proposto, sia nel testo programmatico, il termine “autodettatura” di cui finora non si trova traccia nei precedenti Programmi Ministeriali. [Pic. 2]³¹

In questo caso il termine «autodettatura» viene inteso come sintesi delle lezioni svolte nelle diverse materie; ma, per comprenderlo meglio e giustificarne la sua presenza all’interno dell’orario scolastico, è opportuno leggere quanto espresso nei Programmi che stiamo analizzando.

²⁸ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXV, n. 32, 13 giugno 1925, p. 807.

²⁹ Cfr. Farina, *Storia di una pratica di insegnamento: il dettato nei Programmi della Scuola Elementare dall’Unità d’Italia all’avvento del fascismo*, cit.

³⁰ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIV, n. 10, 20 dicembre 1924, p. 241.

³¹ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIV, n. 2, 20 ottobre 1924, p. 38.

ORARIO PER LA CLASSE II.					
GIORNI	Mattinata.			Pomeriggio.	
	9-10 ½	Intervallo di riposo.	10 ½-12	14-15	15-16
LUNEDÌ	Esercizi orali linguistici (1) - Applicazioni ortografiche - Aritmetica orale.		Giardinaggio o lavoro manuale - Nozioni varie.	Lettura - Calcolo scritto.	Lavoro femminile - Occupaz. ricreat.
MARTEDÌ	Conversaz. di lingua (2) - Comporre scritto.		Ginnastica - Aritmetica orale - Lettura.	Religione - Canto.	Calcolo scritto - Disegno.
MERCOLEDÌ	Arit. orale - Eserc. orali linguist. - Applicaz. ortograf.		Ginnastica - Calcolo scritto.	Conversaz. di lingua - Canto.	Assegno compito di lingua - Calligrafia.
VENERDÌ	Nozioni varie - Recitazione - Aritmetica orale.		Ginnastica - Autodettato (sintesi lez. noz. varie).	Calligrafia - Lettura.	Lavoro femminile Occupaz. Ricreat.
SABATO	Religione - Canto - Dettatura ideol.		Ginnastica - Aritmetica orale - Lettura.	Nozioni varie - Disegno.	Giardinaggio o lavoro man. - Assegno compito (calcolo).

(1) Esercizi per la conoscenza e l'uso dei vocaboli, la formazione di proposizioni ecc.
 (2) Lezioni per aspetto, per immagini — facili prose ecc.

Pic. 2. Orario lezioni, classe seconda, 1924³¹

Autodettatura: Formazione di proposizioni concernenti bisogni, desideri, sentimenti vari spontaneamente manifestati da lui o suggeriti dal maestro e concernenti osservazioni fatte dal fanciullo medesimo³².

Il concetto di «autodettatura» sembra più ampio rispetto a come inteso nell'orario scolastico anche se – in verità – non è ben chiaro in che cosa consista tale pratica soprattutto in relazione alla manifestazione spontanea dei sentimenti e dei bisogni dei bambini. Sembra quasi che l'autodettatura sia da intendere come un avvio alla composizione testuale nel senso che i bambini, dopo aver pianificato nella propria testa ciò che vogliono esprimere, lo scrivono come se lo stessero dettando a se stessi³³. Anche le riviste scolastiche fanno rientrare sotto il termine autodettatura esercizi diversi:

³² *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1923), in Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 325.

³³ In questo caso, l'analisi dei quaderni dei bambini consentirebbe di comprendere come le insegnanti interpretassero e realizzassero il compito di autodettatura. Purtroppo, la chiusura degli archivi, musei e l'impossibilità di spostarsi tra regioni italiane causata dalla pandemia non ha consentito tale verifica.

Autodettatura: Lauretta aiuta la sua nonna a dipanare. La bimba regge la matassa. La nonna raccoglie il filo sul gomito. – Intanto la vecchietta racconta una novella alla sua nipotina. (lavoro collettivo scritto alla lavagna dall'insegnante e sul quaderno dalle bimbe)³⁴.

Addentrandosi nella lettura degli esercizi proposti per tutte le classi si suggerisce alle insegnanti di far dettare agli alunni, a turno, delle frasi semplici che, dopo essere state adeguatamente corrette a voce dall'insegnante, vengono scritte alla lavagna e successivamente copiate sui quaderni. In realtà non si comprende fino in fondo il significato del termine «autodettatura» dal momento che, anche se sono le alunne a dettare il testo, di fatto è l'insegnante che lo scrive alla lavagna; il lavoro sembra essere più simile a un copiato piuttosto che a un'autodettatura. A questa dicitura si associa anche il termine “collettiva” per riferirsi all'esercizio da realizzare dopo che la classe ha vissuto un'esperienza comune come una visita didattica: gli alunni dovranno allora raccontare ciò che hanno visto e da qui si ricaveranno alcune frasi che verranno scritte alla lavagna e copiate sui quaderni.

Ancora differente, ma forse più simile al significato che attualmente possiamo attribuire a tale termine, è un altro esercizio di autodettatura che la stessa rivista propone.

Autodettato – Per chi? Dove? – La mamma prepara il pranzo [...] (per chi?) – La nonna sferruzza [...] (che cosa? Per chi?) – Giulietta scrive con cura [...] (che cosa? Per chi?)³⁵.

Comparabile a certe pratiche odierne in cui si pongono le stesse domande ai bambini per espandere maggiormente la frase, questo esercizio può essere considerato come un avviamento alla composizione scritta tanto che, sfogliando le riviste, non è difficile trovare il binomio “dettato e comporre”. Accanto a questi dettati ortografici e autodettati, non lontano da alcuni esercizi ancora oggi presenti, la rivista propone anche la “dettatura muta” di azioni compiute dall'insegnante o da qualche scolaro, oppure la scrittura di nomi di oggetti di uso comune che le insegnanti mostrano agli alunni³⁶.

Difficile valutare la discrepanza tra quanto dichiarato nei Programmi e quanto effettivamente agito dagli insegnanti che spesso fanno maggiore affidamento sulle riviste scolastiche piuttosto che sulle indicazioni ministeriali. Interessante, a questo proposito, è sottolineare come, di fronte al testo programmatico che meno di tutti, in confronto al passato, suggerisce la pratica del dettato

³⁴ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIV, n. 7, 29 novembre 1924, p. 164.

³⁵ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXV, n. 32, 13 giugno 1925, p. 808.

³⁶ Attualmente il termine «dettato muto» è maggiormente riferito alla pratica dell'insegnante di scrivere alla lavagna parole che, dopo essere state osservate dagli alunni per qualche secondo, vengono cancellate e scritte sui quaderni; alcune maestre, forse per accendere maggiormente l'interesse dei piccoli, propongono poi una variante del «dettato muto» chiamata «dettato magico», consistente nello scrivere sulla lavagna nera con un panno umido alcune parole che poi – magicamente – scompaiono in pochi secondi dalla vista dei bambini.

come strumento per insegnare a scrivere, la sua presenza e le sue modalità di svolgimento sembrano essere più numerose, oltre che varie, rispetto agli anni precedenti: dettato ortografico, dettato ideologico, autodettatura e dettato muto si alternano durante la settimana sia nelle tabelle orarie sia negli esercizi proposti sulle riviste scolastiche.

2. *Il dettato durante il regime fascista: sorveglianza linguistica, grafica e ideologica*

A soli due anni dall'approvazione della Riforma Gentile, venivano proposti i primi ritocchi al testo nel segno di una maggiore fascistizzazione; nel dicembre del 1925, Mussolini esigeva che la scuola si ispirasse alle idealità del fascismo e che educasse la gioventù italiana a comprenderne i valori; non si chiedeva ancora agli insegnanti un'adesione totale all'ideologia ma certamente non era permesso rimanerne estranei.

Il governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo, esige che la scuola sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo, agnostica di fronte al fascismo; esige che la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù italiana a comprendere il fascismo e rinnovarsi nel fascismo, ed a vivere il clima storico della rivoluzione fascista³⁷.

Nel 1926, con la creazione dell'Opera Nazionale Balilla, veniva richiesto a tutti i provveditori e alle autorità scolastiche un'iscrizione di massa e una stretta collaborazione tra la scuola e l'organizzazione; l'elemento che mise in luce in maniera inequivocabile l'incremento del processo di fascistizzazione può essere individuato nell'introduzione, nel 1929, del testo unico di stato attraverso il quale si voleva assicurare un'educazione strettamente nazionale e fascista, giustificata dal proposito di limitare le spese alle famiglie³⁸. Oltre a questa serie di provvedimenti, Mussolini diede l'avvio a una vera e propria politica linguistica la cui propaganda avveniva attraverso la radio e, nel momento in cui diventò sonoro, anche per mezzo del cinema. Il Duce si rivolgeva ai cittadini servendosi di una lingua "alta", che avrebbe voluto rifarsi ai modelli antichi: se il latino era la lingua dell'impero romano, l'italiano – ritenuto il nuovo latino – doveva diventare la lingua del popolo italiano considerato come il nuovo popolo erede della romanità. Per raggiungere questo obiettivo Mussolini si pose come modello cercando di nascondere il più possibile il proprio accento

³⁷ Discorso di Mussolini al Congresso della Corporazione della scuola, Roma, 5 dicembre 1925, citato in Zambaldi, *Storia della Scuola Elementare. Ordinamenti, pedagogia, didattica*, cit., p. 580.

³⁸ Un ampio studio sulla rappresentazione del Duce e sulla propaganda fascista nei libri di testo e nella letteratura per l'infanzia è contenuta in M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012.

romagnolo e sforzandosi di parlare in modo aulico. Per giungere inoltre a una italianizzazione estesa a tutto il Paese, il Duce sollecitò la mobilità lavorativa dei militari, degli impiegati statali e degli insegnanti a cui veniva chiesto di lavorare al di fuori della propria regione di appartenenza. Infine, agli occhi di Mussolini una vera italianizzazione non avrebbe potuto attuarsi accettando che nel lessico italiano continuassero a circolare «barbarismi»³⁹ quali «bar» o «cognac» che vennero prontamente sostituiti, rispettivamente, con «taverna potoria» e «arzente». Appartengono a questi anni anche nuove grafie quali «iogurt o giaz» atte a eliminare quelle consonanti proprie dell'alfabeto inglese; non vennero risparmiati da quest'opera di italianizzazione neppure i cognomi quali il tedesco «Schmidt» sostituito con l'italiano «Fabbri»⁴⁰.

Non è difficile comprendere come questi provvedimenti portassero a tradire fino in fondo la Riforma Gentile e – ancor più – i Programmi di Lombardo Radice che, con la loro rivalutazione del dialetto, non potevano certo continuare a circolare indenni nelle scuole italiane. La classe magistrale, intanto, si divideva tra coloro che aderivano pienamente al fascismo e coloro che, pur appartenendo formalmente all'Associazione Nazionale degli Insegnanti Fascisti, di fatto non ne erano così influenzati. Anche alle riviste scolastiche e alle diverse associazioni fu richiesto quel consenso, pena la chiusura o lo scioglimento, che precedentemente era stato preteso dagli insegnanti. In questi anni, la rivista «Scuola Italiana Moderna» assunse un ruolo fondamentale nei rapporti tra Chiesa, mondo cattolico e regime, in quanto veicolo autorevole di diffusione di modelli educativi in gran parte della classe magistrale italiana, nonché unica voce autenticamente cattolica tra le riviste dell'epoca. Dopo il 1925, però, lo spirito battagliero che aveva contraddistinto la rivista fin dal suo nascere venne meno fino a tacere la trattazione di questioni politiche per permettere ai maestri di lavorare in un clima di serenità che gli insegnanti potevano trovare nell'amore per la patria, nella concordia interna e nella collaborazione con le direttive del governo. Di fronte alla graduale fascistizzazione delle scuole, «Scuola Italiana Moderna» cercò sempre di sorvolare assumendo fin dagli inizi degli anni Trenta una posizione di estrema cautela tralasciando o addirittura minimizzando le questioni politiche. Successivamente però, sia l'introduzione del testo unico di stato sia l'affidamento all'Opera Nazionale Fascista di tutte le scuole, vennero giudicati positivamente in quanto passaggi obbligati per il processo di omogeneizzazione del sistema formativo nazionale. Anche la parte didattica della rivista, diretta dalla Magnocavallo, incominciava a non essere più estranea al progetto di fascistizzazione: ci fu una vera e propria *escalation* che fece sì che negli esercizi, nelle attività didattiche, nei testi delle letture e

³⁹ Il termine «barbarismi» viene preferito, proprio per la sua accezione negativa, al termine tecnico che a quell'epoca era «forestierismi». Cfr. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, cit., pp. 47-48.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 48.

certamente anche nei dettati, facesse capolino sempre più la propaganda del regime mitigata da riferimenti e accenni religiosi⁴¹.

Analizzando i testi dei dettati, infatti, è possibile accorgersi di come, soprattutto nelle classi inferiori, questa pratica didattica diventi sempre più, oltre che uno strumento per insegnare a scrivere, un vero e proprio mezzo di propaganda. Inizialmente, dopo il 1925, le dettature e le autodettature previste per la classe prima sono riferite essenzialmente ad argomenti naturalistici, mentre quelle per le classi quarte e quinte continuano a trasmettere valori e sentimenti più vicini al mondo cattolico che a quello fascista.

I giardini sono in fiore, i prati verdeggiano. I bambini sono giulivi perché possono finalmente giocare fuori. Aprile volge alla sua fine e maggio ci donerà nuovi profumi, nuove bellezze: gelsomini, giaggioli, geranii, girasoli dalla testa dorata e rose a mazzi⁴².

Il dettato proposto per la classe quarta presenta un tono differente:

Quando incontrerete un bambino con gli abiti ben rattoppati, che arrossisce dinanzi agli scherni dei suoi compagni, chiamatelo e dategli: «Sii orgoglioso di tua madre, tu indossi i vestiti più preziosi del mondo!». Non è forse vero? Non è forse in essi intessuto l'amor materno, e questo non li fa più belli e più splendidi che se fossero intessuti d'oro? E se sono indossati e portati con orgoglio e riconoscenza, non sembra che si siano dati convegno in essi tutti i migliori sentimenti dell'animo umano?⁴³

Se il dettato di classe prima può ancora rientrare tra i dettati ortografici, dal momento che sembra essere esplicito l'intento di far esercitare i bambini sul fonema /dʒ/ (giardini, verdeggiano, giulivi, giocare, volge, maggio, gelsomini, giaggioli, girasoli), certo l'esercizio per la classe quarta non può che essere identificato come un dettato ideologico nonostante la rivista insista nel sottolineare che il dettato sia la pratica migliore per risolvere gli errori ortografici.

Classe quinta. È bene ricordare che negli esami di ammissione alle scuole medie, la maggior parte dei candidati cade per errori di ortografia e di punteggiatura. Converrà quindi intensificare ora l'esercizio di dettato, fatto anche con tono di voce e celerità insoliti all'insegnante⁴⁴.

Non sempre la posizione della Magnocavallo in merito alla pratica del dettato risulta coerente in quanto, a soli cinque mesi di distanza dalla dichiarazione precedentemente fatta, ad apertura del nuovo anno scolastico durante la

⁴¹ Cfr. R.S. Di Pol, *Il Cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici*, in Cattaneo, Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» dal 1893 al 1993*, cit.

⁴² «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVI, n. 25, 23 aprile 1927, p. 395.

⁴³ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVI, n. 28, 14 maggio 1927, p. 446.

⁴⁴ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVI, n. 27, 7 maggio 1927, p. 431.

presentazione delle materie, non tralascia di intervenire sulla pratica del dettato che, è bene ripeterlo, nonostante nel testo programmatico non sia così valorizzata come in passato, continua a essere molto diffusa tra gli insegnanti.

Qui è necessario che, prima di proporre un esercizio qualsiasi, io dica chiaramente alcunché in relazione al programma di una scuola rinnovata, quale io ho avuto incarico di svolgere; alcunché in contrasto apparentemente, non sostanzialmente, con una inveterata abitudine: quella di ammannire settimanalmente agli scolari più d'un dettatino inerente alle diverse lezioni, il quale talvolta le sostituisce magari. Dettatino che si ha piacere naturalmente di trovar bell'e pronto su di una rivista scolastica o in una vecchia raccolta tramandata, se non da padre in figlio, da collega a collega. Orbene, nulla è più contrario alla spontaneità e alla attività del fanciullo che il fargli digerire tutta una chiacchierata preparatagli in antecedenza, senza ch'egli abbia compiuto questo sforzo di memoria e di sintesi tanto utile dopo l'acquisto di una nozione qualsiasi. È un imparare due volte, così. Dunque autodettatura, non dettatura, almeno per i richiami e i riassunti di lezioni fatte, per esercizi di ortografia, per applicazioni scritte degl'insegnamenti grammaticali avuti. La dettatura sarà invece utilmente fatta per brani pregevoli e poesie da mandare a memoria, purché non eccedenti in difficoltà la capacità mentale della scolaresca; per avvisi alle famiglie (orario, quote di cancelleria, di refezione, di gite, avvisi per vacanze ecc...) [...] ⁴⁵.

Questo lungo passo della direttrice della rivista mette in luce come di fatto il dettato sia molto frequente tra gli insegnanti, utilizzato spesso in sostituzione alle diverse lezioni presumibilmente su argomenti di carattere storico, scientifico o geografico. L'utilità del dettato viene riconosciuta nel momento in cui il contenuto riguarda «brani pregevoli o poesie»; ma ciò che, per il discorso che stiamo affrontando, risulta molto interessante, essendo anche la prima volta che si presenta, è il riferimento alla pratica del dettato – diremmo oggi – in situazioni reali, dotate cioè di senso e non finalizzate a un apprendimento meramente scolastico. Il dettare avvisi è forse il contesto più naturale, all'interno dell'ambiente scolastico, in cui il dettato svolge una funzione reale e significativa poiché, sia copiare il testo alla lavagna sia trascriverlo sui quaderni dei bambini, sarebbe sicuramente molto più dispendioso in termini di tempo. Eloquenti è anche il rimprovero nei confronti di quell'usanza, non ancora tramontata, di trasmettere i dettati da una generazione all'altra o tra colleghi.

Nonostante questa presa di posizione, l'impostazione all'interno della rivista scolastica non sembra modificarsi tanto che, per ogni classe, si possono trovare dettati ortografici, autodettature, dettati muti e ideologici.

Anche le indicazioni relative allo svolgimento del dettato non mancano, soprattutto all'inizio della classe prima: viene chiesto agli insegnanti di non permettere che gli alunni acquisiscano abitudini viziate e, per questo motivo, quando i bambini sono pronti per scrivere devono guardare l'insegnante che procede a dettare con una «marcata solennità» ⁴⁶. Non bisogna mai ripetere la

⁴⁵ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVII, n. 1, 1° ottobre 1927, p. 8.

⁴⁶ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVIII, n. 2, 29 settembre 1928, p. 20.

parola più di una volta e gli alunni, terminato di scrivere, devono alzare la testa e guardare l'insegnante, mai il quaderno del compagno. Nel momento in cui tutti gli sguardi degli alunni sono rivolti all'insegnante, questi potrà procedere con una nuova parola. Si sottolinea che il dettato è uno degli esercizi più difficili, anche per l'insegnante, e per questo motivo è bene insistere nei primi esercizi affinché la scolaresca si abitui; i primi dettati dovranno essere brevi, di una sola riga e andranno immediatamente corretti e valutati in modo da far felici i bambini o incitarli a fare meglio⁴⁷.

Anche nelle classi superiori si ritrovano indicazioni per svolgere il dettato ma con metodi differenti; in classe terza si suggerisce un esercizio di dettatura in comune in cui gli alunni, dopo aver osservato la copertina del nuovo libro di lettura, sono chiamati a descriverla; si dovranno poi raccogliere i pensieri migliori che andranno a formare un dettato⁴⁸.

Ma i dettati che trovano maggior spazio sulla rivista, a seguito dell'intensificarsi dell'opera di fascistizzazione della scuola, sono soprattutto quelli ideologici volti all'esaltazione del trionfo Dio, Patria e Famiglia.

All'inizio dell'anno scolastico 1928 vengono suggeriti per la dettatura in classe prima, già a settembre, termini quali: mamma, Re, Duce, Italia⁴⁹. Inoltre, l'insegnamento della lingua italiana è proposto grazie alla figura di «Mamma Lingua» rappresentata come la mamma di tutte le parole e delle lettere che le compongono; deve essere disegnata a grandi linee, alla lavagna, con il nastro tricolore a tracolla per dare subito l'idea che si tratti di lingua italiana. Mamma Lingua presenta poi tutte le sue figlie, sia quelle dotate di voce, le vocali, sia quelle mute, le consonanti che però, grazie all'aiuto delle vocali, potranno anche loro dare vita a nuove parole. Immagine, quella della mamma, che non solamente rimanda alla lingua nazionale ma, soprattutto, alla figura stessa di Mussolini: la lettera «M» cucita anche sulla divisa dei figli della Lupa, viene infatti spesso presentata e insegnata agli alunni con il binomio «Mamma-Mussolini».

Da un alfabetaio che ha avuto in regalo, Laura ha imparato a conoscere le lettere. Ma quella che oggi vede sulla divisa del cuginetto le incute soggezione. Il cuginetto vuole spiegare a Laura il significato di quella lettera. Ma Laura lo sa già: «M» vuol dire «MAMMA». Il figlio della Lupa scatta e, con molta autorità, vuol correggere l'errore di Laura: «M» vuol dire «MUSSOLINI». La discussione si accende. [...] Viene interpellata la mamma ed essa spiega che quella «M» ricorda ai figli della Lupa, ancora tanto piccini, che il Mussolini che portano sul petto e sul cuore è un MUSSOLINI-MAMMA⁵⁰.

⁴⁷ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIX, n. 1, 5 ottobre 1929.

⁴⁸ La stretta connessione tra composizione e dettatura è presente anche in alcune pratiche moderne di dettato. Si veda D. Cassany, *El dictado como tarea comunicativa*, «Tabula Rasa», n. 2, gennaio-dicembre 2004, pp. 229-250.

⁴⁹ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVIII, n. 2, 29 settembre 1928, p. 20.

⁵⁰ Lettura tratta da un libro della terza classe. Citato in N. De Rocco, *Plagiati e contenti. Un anno di scuola con i bambini del duce*, Milano, Mursia, 1994, pp. 44-45.

Nelle classi superiori si assiste a un'*escalation* di dettati ideologici che, prima ancora di esaltare il regime, vogliono trasmettere nei bambini l'idea del sacrificio per la patria; vi è una esplicita volontà, attraverso l'educazione dei più piccoli, di giustificare agli occhi delle famiglie la necessità della guerra con tutto ciò che di tragico essa può comportare, come la possibile perdita dei propri cari.

In classe seconda, nel 1928, viene proposta la dettatura della poesia *Il bambino morto* perfettamente in linea con le letture presenti nei libri di testo che hanno come protagonisti orfani di guerra o bambini che decidono, tristi ma orgogliosi, di servire la patria⁵¹.

È morto il bimbo buono della mamma/- la mamma gli faccia la ninna nanna.../- Quante bimbe dintorno in bianca veste!/ Sembravan fiori quelle care teste...// L'ha seguito fin là nel camposanto/- ed hanno pianto poverine, tanto!// Le campane suonavan liete a festa, /ma il caro bimbo ormai più non si desta⁵².

Non sembra andar meglio per i compagni di classe quarta che devono scrivere sotto dettatura il *Soldato ignoto* di Ada Negri.

Sotto la grigia acquerugiola/ lungo le vie dell'urbe/ fuliginosa/ lentissimo passa/ il carro che fiori/non porta, ma porta/ i tre colori/ come ghirlanda/ su piccola cassa.// Chi è?.../ Un soldatino ignoto./ Ancora quasi un bambino;/ la cassa è così piccola/ sotto il vessillo sì grande!.../ Forse laggiù al paese/ la madre che lo aspetta/ ch'egli sia morto non sa, / ancora non sa./ E sferruzza una calza sull'uscio,/ e sorride:- A Natale verrà.../... Un soldatino ignoto./ Vano è chiedere della sua culla, / e del suo nome e del tempo/ che visse. Sappiam dove e come/ morì. Ciascun passante/ lo riconosce fratello/ e mormora: – Addio!⁵³

Anche per la classe sesta il dettato non può che essere fedele ai precedenti; il componimento di Paolucci intitolato – appunto – «Che il sacrificio non sia vano» propone la guerra, e in particolare la Grande Guerra, come strumento per edificare il sentimento patriottico.

Dall'aspra petraia del Carso, dalle Alpi, dal mare, dalle enormi necropoli delle croci sperdute, dalle case deserte, dai focolari spenti, dai cuori infranti, un grido si leva che noi superstiti dobbiamo raccogliere. – Che il sacrificio dei morti non sia vano! – Essi non hanno dato la vita solamente per restituire alla Patria i suoi territori; *essi hanno servito ed amato una patria migliore, e per questo si sono sacrificati*. Essi hanno sognato una patria bella, come fu bello il loro sacrificio, e questa Patria sperarono di consegnare a degni nipoti. Raccogliamo con mani pure la fiaccola ardente che essi hanno alimentato col loro sangue generoso, e con mani pure consegniamola a quelli che verranno⁵⁴.

⁵¹ D. Montino, *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 193-216.

⁵² «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVIII, n. 4, 20 ottobre 1928, p. 54.

⁵³ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVIII, n. 4, 20 ottobre 1928, p. 57.

⁵⁴ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXVIII, n. 5, 27 ottobre 1928, p. 76.

Non si può certo pensare che questi dettati venissero fatti svolgere per insegnare agli alunni a scrivere in maniera ortograficamente corretta; sicuramente, a causa delle numerose difficoltà ortografiche che presentano, saranno stati oggetto di un'attenta correzione e valutazione da parte dell'insegnante; il fatto stesso però che, dopo la dettatura, fosse richiesta anche la memorizzazione del testo, è un chiaro segnale dell'intento educativo perseguito. Indottrinamento ideologico che, attraverso i bambini giunge anche alle famiglie: i quaderni su cui questi dettati sono scritti arrivano a casa e «chi dei genitori non prendeva infatti tra le mani i quaderni dei figli per cogliere i progressi scolastici e gettava lo sguardo sul messaggio iconico, lapidario, scritto per colpire l'immaginazione non solo infantile?»⁵⁵. Attraverso i bambini e la scuola il regime ricercava consenso, fedeltà, spirito di servizio, imprigionando il pensiero infantile attraverso una propaganda martellante e mirata, come testimoniano anche i dettati a partire dagli anni Trenta.

Quando voi non obbedite o non amate abbastanza i vostri genitori, i vostri superiori, non siete fascisti, perché Fascismo è amore e disciplina verso coloro che rappresentano la famiglia, la Patria, Dio. Quando voi studiate poco, quando non applicate tutta la vostra intelligenza per apprendere ciò che i maestri e libri vi offrono, quando insomma nulla fate per migliorarvi, non siete fascisti, perché il Fascismo vuole che ogni cittadino eserciti con profitto tutte le sue attività spirituali e non ignori la storia, le leggi e la vita della Patria; quanto più il cittadino sa e conosce, tanto più saprà rendersi utile al suo paese, ai suoi concittadini, a se stesso. Quando le vostre opere non sono ispirate dalla bontà, dall'onestà, dal dovere, dal sacrificio, non siete più fascisti, perché soltanto con l'opera attiva, disciplinata, con il dovere compiuto assiduamente, la nostra Italia potrà divenire grande e prendere il posto che le spetta tra gli altri popoli. (Giorgio Berlutti)⁵⁶.

Altro tema ricorrente che rappresenta un *fil rouge* tra le letture scolastiche, i quaderni degli alunni – sia nelle parti diaristiche sia in quelle riservate ai dettati – e le riviste scolastiche è certamente rappresentato dai rituali del regime fascista, dalla celebrazione degli anniversari, delle feste civili con i loro riti, dalle vicende italiane del passato o del presente. «Quanto ai rituali del regime, i bambini annotano spesso le adunanze dei Balilla o delle Piccole Italiane, parlano del Natale di Roma o dell'anniversario della fondazione dei Fasci: anche a questo proposito, i racconti sono ripetitivi e sembrano rispondere ad uno schema dato»⁵⁷. Un esempio per tutti, per sottolineare quanto la ricorsività sia costante nei diari degli insegnanti, nelle letture e nei quaderni degli alunni oltre che nelle riviste scolastiche, è la celebrazione del 28 ottobre, anniversario della marcia su Roma.

⁵⁵ Chiosso, *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., p. 455.

⁵⁶ «Scuola Italiana Moderna», vol. XLIII, n. 5, 21 ottobre 1933, p. 81.

⁵⁷ L. Bellatalla, *Scolari sotto il 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., p. 939.

Dettato

Il 28 ottobre commemora l'inizio del Regno fascista, della nuova volontà d'Italia.

Il 28 ottobre è la festa del Fascio. Essere stretti in un fascio significa fare di tutte le volontà, di tutte le forze una sola forza.

La virtù che forma il Fascio e lo avvalora, è la disciplina; voi ragazzi, piccole verghe del Fascio futuro, dovete educarvi alla disciplina.

Il 28 ottobre rinnovelli e consacri per voi questa promessa e questo fatto⁵⁸.

Cronaca dell'insegnante

Anniversario della Marcia su Roma. Gli alunni tutti inquadrati, dagli insegnanti e dalle autorità furono condotti in chiesa al sacrificio della S. Messa, celebrata per i caduti fascisti⁵⁹.

Diario dell'allunno

Oggi, 28 ottobre, in tutta Italia, si festeggia la Marcia su Roma. Tanti anni fa, dopo finita la grande guerra, i combattenti, i feriti e mutilati venivano insultati dai comunisti che allora volevano farla da padroni in Italia. Ma il Duce con un gruppo di combattenti volle mettere fine a queste cose, fondò i Fasci del Combattimento e nel 1922 seguito da migliaia e migliaia di Camice Nere marciò su Roma⁶⁰.

Allo stesso modo, il 4 novembre, il 5 dicembre (anniversario del Balilla presentato con la storia dell'eroico ragazzo genovese che lanciò il sasso contro l'ufficiale austriaco), l'11 novembre (compleanno del re Vittorio Emanuele III), il 18 novembre (anniversario delle «inique sanzioni») trovano lo stesso spazio sui quaderni, riviste, diari degli insegnanti e degli alunni, nonché nelle letture scolastiche.

È il compleanno del nostro Re, Vittorio Emanuele III. Re d'Italia e di Albania, Imperatore d'Etiopia. Egli è nato a Napoli nel 1869. Iddio protegga il Re Vittoriano e faccia l'Italia sempre più grande e potente sotto le insegne di Casa Savoia⁶¹. [Pic. 3]⁶²

A partire dagli anni Trenta la propaganda diventa totalizzante con la volontà di creare un cittadino soldato, immagine di un regime aggressivo la cui anima guerriera deve essere interiorizzata da tutti, bambini compresi. Ancora una volta il dettato diventa un facile strumento per narrare, giorno dopo giorno,

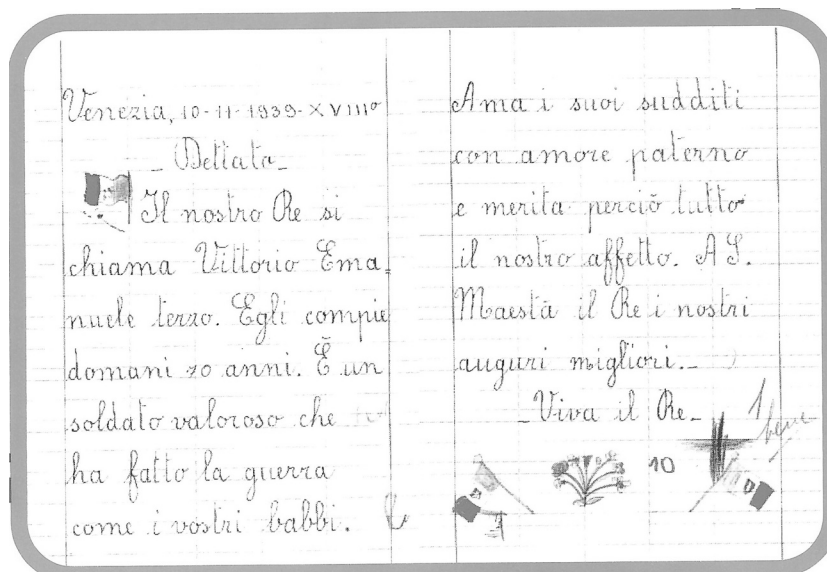
⁵⁸ «Scuola Italiana Moderna», vol. XXXIX, n. 4, 19 ottobre 1929, p. 72.

⁵⁹ De Rocco, *Plagiati e contenti*, cit., p. 20.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁶¹ «Scuola Italiana Moderna», vol. L, n. 1, 10 ottobre 1940, p. 22.

⁶² De Rocco, *Plagiati e contenti*, cit., p. 27.



Pic. 3. Dettato

le cronache dei viaggi del Duce, come testimoniano anche i quaderni contenuti nell'Archivio didattico Lombardo Radice in cui «i discorsi del Duce fatti ad ogni tappa importante diventano dettati per gli scolari»⁶³.

Accanto a ciò, oltre a cercare di giustificare le azioni di guerra, l'importanza della disciplina militare e il sacrificio per la Patria, la scuola era chiamata a infondere negli alunni, e quindi anche nelle famiglie, l'idea che la razza bianca fosse superiore alle altre e che un'azione di conquista nei confronti dei popoli non bianchi fosse necessaria per migliorare le condizioni di vita e la cultura dei popoli conquistati. È così che negli anni Trenta i bambini di quinta sono chiamati a scrivere sotto dettatura questo testo del Parravicini.

I negri raccontano la seguente storia. Il buon Dio creò gli uomini bianchi e gli uomini neri: mise loro innanzi due preziosi doni e disse: «Qui c'è l'oro e qui la scrittura, scegliete». I negri, avari e poco riflessivi, gridarono subito, come fanciulli tumultuosi: «Noi vogliamo l'oro!» – «Pigliatevi l'oro!» il buon Dio rispose; ed ebbero l'oro. Ai bianchi rimase la scrittura. I negri e i bianchi usarono, come seppero meglio, dei doni ricevuti. I negri, curvati nelle miniere, si diedero a cavar l'oro; i bianchi curvati sui libri, si diedero a studiare le scienze. Che avvenne dopo un secolo? I bianchi inventarono macchine, fecero navi, impararono l'arte della guerra

⁶³ F. Borruso, *Su alcuni modelli educativi presenti nei quaderni scolastici dell'Archivio Didattico Lombardo Radice*, 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., p. 1002.

e soggiogarono i negri, i quali continuarono a scavare l'oro, ma lo scavano per i bianchi. Questa tradizione è così radicata nella testa dei negri della Costa d'Oro, che essi credono cosa impossibile e contraria alle leggi del Creatore, che i negri possano imparare bene a leggere e a scrivere, e che vi siano miniere d'oro anche fuori dal loro paese⁶⁴.

Il tema del selvaggio diventa una costante nelle letture scolastiche e nei quaderni degli scolari le cui copertine si animano di vicende coloniali, di piccoli Balilla che salutano romanamente bambini abissini, tendenzialmente senza scarpe ai piedi e vicino a una capanna. Attraverso il disegno, il dettato o il riassunto dopo letture a tema si dispiega tutta l'ideologia imperialistica⁶⁵.

Non è difficile immaginare che, a seguito di questa fascistizzazione sempre più crescente, i Programmi Lombardo Radice – e le modifiche già attuate – non fossero comunque adatti a una scuola chiamata a partecipare alla vita fascista.

La riforma Gentile, almeno per la scuola elementare [...] era durata meno dello spazio di un mattino. Una pratica didattica, stretta tra l'ignoranza dei maestri e la prescrittività delle circolari ministeriali, l'aveva bonificata da ogni sprazzo di cultura e libera espressione ben prima che sopraggiungessero le definitive e radicali misure repressive del regime, mentre le istanze genuinamente educative di Lombardo Radice l'avevano solo sfiorata ed erano ormai lontane⁶⁶.

Nel 1934 vennero allora stilati nuovi Programmi che apparentemente si ponevano in continuità con quelli del 1923; a prima vista, infatti, il nuovo testo programmatico non sembrava presentare importanti cambiamenti ma, attraverso un'attenta lettura, è possibile rendersi conto della sostituzione – non certo banale – di alcuni termini. Ciò che colpisce subito sono le poche righe introduttive di Mussolini che offrono la chiave di lettura di tutto il testo.

La scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista⁶⁷.

Tale premessa non lascia possibilità di interpretazione sulle finalità che la scuola è chiamata a perseguire e, di conseguenza, sul lavoro che gli insegnanti devono svolgere come veri amplificatori dell'ideologia, della politica e della propaganda del regime. Le modifiche attuate possono essere definite "subdole" nel senso che riguardano solamente qualche termine, magari all'interno della

⁶⁴ «Scuola Italiana Moderna», vol. XL, n. 1, 13 settembre 1930, p. 11.

⁶⁵ Sul ruolo che le copertine dei quaderni rivestono anche in epoca fascista si veda A. Ascenzi, *La Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)* in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., pp. 487-505. Si veda anche L. Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Barbieri, Manduria, 1995.

⁶⁶ Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, cit., p. 945.

⁶⁷ *Programmi di studio. Norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1934), in Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 344.

stessa frase, che tuttavia ne altera il senso stesso. Là dove Lombardo Radice, per esempio, scriveva che «il maestro perfezionerà il proprio lavoro didattico, vivendo con animo partecipe la vita del suo popolo»⁶⁸, i Programmi del 1934 mantengono inalterata la frase cambiando il termine «vita del suo popolo» con quello di «vita della Nazione».

Non è difficile immaginare che le modifiche maggiori riguardino i Programmi di studio della storia in cui ora lo scopo principale consiste nel far conoscere le grandezze dell'impero romano e valorizzare il mito della romanità. Non essendo questa la sede per analizzare in dettaglio tutte le modifiche inerenti le diverse discipline, ci si limita qui a focalizzare l'attenzione sull'insegnamento della lingua italiana. Se, come abbiamo già accennato, i Programmi del 1923 erano stati gli unici a considerare il dialetto come vera lingua e come strumento da cui partire per l'insegnamento della lingua italiana, è facile prevedere che, a seguito della politica linguistica di Mussolini, non ci sia più traccia dei dialetti nel nuovo testo programmatico. Qualche anno prima, inoltre, erano state date chiare direttive anche alla stampa nazionale e locale vietando la pubblicazione di articoli, poesie o titoli in dialetto⁶⁹.

Così, se i Programmi del 1923, a partire dalla terza elementare prevedevano «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)»⁷⁰, nei programmi fascisti per la stessa classe si legge: «esercizi di grammatica limitati alle parti variabili del discorso e alla coniugazione dei verbi regolari nei tempi fondamentali»⁷¹.

Proprio lo studio della grammatica rappresenta un'altra nota di discontinuità tra i due testi programmatici. Se la posizione di Lombardo Radice favoriva lo studio della grammatica partendo dalla lingua parlata, per poi individuarne delle regolarità con un procedimento induttivo, i nuovi Programmi mirano principalmente allo studio delle regole grammaticali, all'unificazione linguistica atta a favorire una omologazione politica.

Per quanto riguarda la pratica del dettato non si osservano particolari modifiche a eccezione dell'introduzione, anche in terza elementare, della dicitura «esercizi graduati di dettatura», assente nel testo del 1923. Di fatto, esaminando «Scuola Italiana Moderna» non sembrano sussistere particolari cambiamenti tranne, ovviamente, un intensificarsi di dettati ideologici dal contenuto prettamente fascista, già in prima elementare. Se nel 1925 i bambini di prima scrivevano sotto dettatura testi principalmente riferiti ai fenomeni

⁶⁸ Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari (1923), in *ibid.*, p. 313.

⁶⁹ Le direttive impartite alla stampa vennero elaborate nel 1931 da Gaetano Polverelli, responsabile dell'ufficio stampa del Duce, che vietava la pubblicazione di articoli, poesie o titoli in dialetto, sottolineando inoltre che la letteratura dialettale fosse espressione di quelle divisioni nazionali caratteristiche del secolo precedente. Cfr. P.V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Bari, Laterza, 1975.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 325.

⁷¹ *Ibid.*, p. 350.

naturali o al cambiamento delle stagioni, nel 1934 tocca loro il seguente componimento dal titolo *Il duce*.

Nei ciel d'Italia bella/per volontà del Duce/una splendida stella/brilla di nuova luce/. Sempre più balda e fiera/d'Italia la bandiera/nel ciel sventolerà!// Per il Duce:– alalà!⁷²

Non sembra più esserci la preoccupazione di far esercitare i bambini su qualche particolarità ortografica o di avere l'accortezza di non dettare più di una frase breve, come suggerivano le indicazioni della stessa rivista qualche anno prima. O meglio, ciò che appare contraddittorio è la differenza tra i dettati ortografici – in cui si chiede ai bambini di scrivere parole quali: orto, erba, padre, premio ecc... – e i dettati ideologici, come quello che segue, da svolgersi nella stessa settimana di quello ortografico.

4 Novembre

Gloriosi caduti, che da oltre ventidue anni riposate nei cimiteri di guerra, che avete liberato e restituito alla Patria Trento e Trieste, tutti gli italiani vi ricordano e vi onorano. Guidi il vostro esempio i vostri valorosi figli alla conquista di nuove, più grandi vittorie⁷³.

Se i bambini sono in grado di scrivere sotto dettatura un testo come quello sopra citato non si comprende perché debbano esercitarsi a scrivere semplici parole quali “orto” o “erba”. A differenza degli anni precedenti, in cui il dettato ideologico compariva soprattutto a partire dalla terza elementare, nelle riviste di questi anni anche per le prime classi sono previsti un gran numero di dettati con uno scopo diverso da quello di insegnare a scrivere.

La divisa.

Voi ragazzi sentite, anche se non sapete dirlo con precise parole, che la divisa è il segno d'una fede, è segno di devozione al Duce. Essendo uguale per tutti, afferma che la giovinezza italiana è unita in una identità di pensiero, di propositi e di affetti⁷⁴.

Nella pratica scolastica non mancano esempi di dettati ideologici mascherati da dettati ortografici che, in quanto tali, sono appositamente creati per far esercitare gli alunni sui digrammi, trigrammi, sul nesso /k/. Risulta esemplare, in questo senso, un dettato ortografico scritto da un alunno, in cui gli errori si concentrano proprio su quelle categorie grammaticali che si ipotizza siano quelle oggetto dell'esercizio.

Dettato ortografico

Una squadra di Balilla marcia in istrada.

La Somalia è una colonia italiana.

⁷² «Scuola Italiana Moderna», vol. XLIII, n. 22, 17 marzo 1934, p. 419.

⁷³ «Scuola Italiana Moderna», vol. L, n. 1, 10 ottobre 1940, p. 22.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 6.

Nella mia famiglia c'è un aviatore: mio cogniato Giulio; egli fa parte della scudriglia delle "Cicogne".

Una legione di Camice Nere marcia su Roma.

La Tessalia è una provincia della Grecia con la quale l'Italia è in guerra.

Una scudriglia di aeroplani bombarda posizioni nemiche.

Quest'anno al mare vidi per la prima volta una flotta di M.A.S.

La cittadinanza accolse festosamente il DUCE.

D'estate i Balilla e le Piccole Italiane vanno ai monti o ai mari⁷⁵.

Visibile, in questo dettato, lo sforzo dell'insegnante di creare frasi che contengano le principali convenzionalità ortografiche della lingua italiana senza perdere l'occasione per ricordare agli alunni termini legati alla cultura e ai miti del regime. Sforzo – quello di creare frasi *ad hoc* in cui vi sia la presenza dei digrammi, trigrammi, doppie e nesso /k/ – che ancora oggi gli insegnanti fanno seppur alleggeriti dall'imposizione della trasmissione ideologica.

Nel prato pieno di margherite bianche cinque ragazzi giocano a palla.

Nel bosco ai piedi di una quercia dorme un ghio.

A Luciana piace il gelato al gusto di fragola.

Ogni domenica Giacomo va a sciare in montagna con gli amici⁷⁶.

Si potrebbe procedere a lungo nell'elencazione e nell'analisi dei testi da dettare – dal chiaro contenuto fascista – senza tuttavia riuscire a rilevare grandi cambiamenti nelle tematiche e nelle modalità di esecuzione nel corso degli anni; il richiamo a esercizi di copiatura e di autodettatura, da farsi sia collettivamente sia autonomamente, è persistente. Bisognerà attendere la fine della Seconda Guerra Mondiale per ritrovare, nelle riviste scolastiche, quel dibattito sull'utilità del dettato, sulla differenza tra dettato ortografico e ideologico, nonché sulle modalità di correzione che avevano caratterizzato il periodo postunitario. Saranno inoltre i Programmi Ministeriali del 1945 a chiarire il termine «autodettatura» sotto cui, nel periodo fascista, appartenevano esercizi con scopi differenti.

Fin dalla prima classe s'invitino gli alunni a scegliere liberamente le parole e le frasi che vogliono scrivere, iniziandoli in tal modo all'autodettatura che precede il comporre libero [...]. Nel passaggio dalla conversazione (comporre orale) all'autodettatura (comporre scritto) non si ricorra al sistema meccanico delle domande e delle risposte, né si prescrivano schemi per le esercitazioni di composizione, ma si dia la maggior libertà agli scolari⁷⁷.

⁷⁵ De Rocco, *Plagiati e contenti*, cit., p. 112

⁷⁶ Una rassegna di dettati attuali è contenuta in Farina, *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, cit.

⁷⁷ *Ibid.*

Riflessioni conclusive

Durante il ventennio fascista il problema dell'analfabetismo e della diffusione della lingua italiana continuava a essere impellente ma il clima politico, l'intensificarsi della pressione del regime sull'educazione e la guerra hanno lasciato poco spazio per riflessioni didattiche relative all'opportunità o meno di utilizzare il dettato per insegnare a scrivere. Tuttavia, grazie alla ricostruzione di questa pratica, è possibile cogliere alcuni elementi che ritengo essere rilevanti sia per una migliore comprensione del significato che tale pratica ha assunto in passato, sia per cogliere quegli aspetti che, tramandati in modo più o meno consapevole, si sono perpetuati fino ad oggi.

In primo luogo, il termine "ideologico" non compare mai nel testo dei Programmi, tuttavia è presente in modo capillare sulla rivista «Scuola Italiana Moderna» che costituiva un punto di riferimento costante per gli insegnanti: nelle tabelle orarie riportate, finalizzate all'organizzazione settimanale delle discipline, il dettato ideologico è indicato come attività giornaliera. Quanto proposto dalla rivista offre indizi rilevanti nell'ottica di mostrare la discrepanza tra quanto prescritto nei Programmi e quanto effettivamente agito nelle aule scolastiche; discrepanza che, oltre al dettato, coinvolge oggi come allora molte pratiche di insegnamento tanto da essere oggetto di studio di attuali approcci della ricerca pedagogica e didattica⁷⁸.

In secondo luogo, penso non sia casuale che, nonostante i Programmi del 1923 e del 1934 facciano solo un breve accenno alla dettatura, questa sia così radicata nelle scuole del ventennio fascista. Non bisogna infatti dimenticare quanto il dettato possa diventare un dispositivo di potere, non solo dal punto di vista ideologico, nelle mani dell'insegnante che decide, secondo il proprio volere, di dettare ciò che desidera nel momento in cui ritiene più opportuno. Durante il dettato l'insegnante impartisce ordini che devono essere eseguiti contemporaneamente da tutti gli alunni in silenzio, nello stesso modo, senza possibilità di deviazioni linguistiche, stilistiche o, addirittura, di spaziatura all'interno della pagina (è l'insegnante, infatti, che detta quando andare a capo), pena la marcatura in rosso dell'errore. Le mani degli alunni che scrivono sotto dettatura si muovono come in una marcia, con ritmo e rigore; il dettato, dunque, stabilisce quell'ordine e quella disciplina tanto cari al regime fascista ma certamente non a Lombardo Radice che, di fatto, vi accenna solo di sfuggita. È opportuno, allora, non sottovalutare il potere che il dettato può assumere anche nella pratica attuale soprattutto se, consapevolmente, gli insegnanti lo mettono

⁷⁸ Faccio riferimento all'approccio dell'analisi delle pratiche educative. Si veda M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003; C. Laneve (ed.), *Analisi della pratica educativa*, Brescia, La Scuola, 2005; Id., *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia, La Scuola, 2010.

in atto affinché i bambini imparino a stare in silenzio, ascoltare, concentrarsi e, infine, a rispettare le regole⁷⁹.

Inoltre, un'ulteriore dimensione che emerge dalla ricostruzione fin qui condotta consiste nella discrepanza tra le competenze richieste per lo svolgimento di un dettato ortografico e quelle necessarie per portare a termine un dettato ideologico. Nei Programmi del 1923 veniva precisato che i dettati da svolgersi nell'ultimo bimestre della classe prima dovessero riguardare l'uso dei fonemi /tʃ/ e /dʒ/, delle sillabe composte, complesse e dei digrammi e, quelli della classe seconda, essere graduati al fine di combattere gli errori di ortografia e dialettali. Tuttavia, i dettati ideologici proposti agli alunni risultano ortograficamente molto più complessi (poiché l'obiettivo è un altro) e si perde quella gradualità richiesta dai Programmi. Gli alunni che riescono a scrivere un dettato ideologico sembrano mostrare competenze ortografiche ben superiori a quelle che vengono loro richieste, direi quasi inutilmente, nello svolgimento di un dettato ortografico⁸⁰. Situazione non molto dissimile a quanto accade oggi se si dà agli alunni la possibilità di scrivere testi spontanei⁸¹ già dai primi mesi della classe prima: le competenze linguistiche che emergono dai loro testi sono decisamente più ricche e complesse rispetto a quelle necessarie per scrivere sotto dettatura semplici frasi formate da soggetto e predicato o, ancor peggio, da sole parole o sillabe; anche in questo caso la discrepanza tra le abilità richieste dalle due attività invita a una maggiore riflessione sul senso di alcune pratiche.

In conclusione, la ricostruzione del dettato fin qui descritta aggiunge un ulteriore tassello utile per comprendere perché, attualmente, il dettato sia ancora così radicato nella realtà scolastica italiana: se i contenuti dei testi dettati sono inevitabilmente differenti, gli scopi e le modalità mantengono elementi e caratteristiche dal chiaro sapore *rétro*.

Significativo e necessario, per completare la ricostruzione, sarà indagare cosa accade al dettato all'interno dei Programmi Ministeriali, nelle riviste scolastiche e nei quaderni degli alunni dal secondo dopoguerra ad oggi; quest'ultimo passaggio consentirebbe inoltre di svelare se il dettato sia uscito indenne dalla battaglia contro le pratiche linguistiche tradizionali che, soprattutto negli anni Settanta, ha dato vita a un fervido dibattito sull'educazione linguistica.

⁷⁹ Queste sono alcune delle motivazioni emerse dalle interviste agli insegnanti durante la ricerca da me condotta sulla pratica del dettato nella Scuola Primaria. Cfr. Farina, *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, cit.

⁸⁰ A questo punto del discorso è doverosa una domanda: l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del dettato ideologico sarà stato il medesimo di quello tenuto durante il dettato ortografico? O durante il dettato ideologico, essendo un altro lo scopo, dettavano in modo diverso facendo cogliere all'alunno, o addirittura suggerendo, le difficoltà ortografiche? Domanda alla quale difficilmente si può rispondere e che ci obbliga a mantenere un atteggiamento prudente circa le effettive competenze mostrate dagli alunni durante i dettati.

⁸¹ Per il concetto di scrittura spontanea si faccia riferimento a E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.

Historia de la educación musical: la cátedra de canto en la Universidad de Salamanca hasta el siglo XVIII*

Javier Cruz Rodríguez
Didactics of Musical, Plastic and
Corporal Expression
University of Salamanca (Spain)
javiercruz@usal.es

History of music education: the singing chair at the University of Salamanca until the XVIII Century

ABSTRACT: An attempt to provide new data on the history of music teaching at the University of Salamanca. In this way, several questions will be discussed regarding the methodology, content and resources used, as well as other details, in the music classes of the famous chair of singing until it disappeared at the end of the XVIII Century. All this based on the archive source called Chairs Visiting Books, whose temporal or information limitations will make us focus preferably on the Modern Age, and within it a little more on what happened in the XVI and XVII Centuries.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Musical education; University of Salamanca; Spain; XVI-XVIII Centuries.

Introducción: estado de la cuestión y localización de la cátedra

Poco se sabe aún de la pedagogía musical en muchos momentos de su historia. En este caso acudimos a su magisterio en el ámbito universitario, del cual también hay lagunas, analizando para ello lo acontecido en la ilustre Academia Salmantina, lugar donde se creó la primera cátedra de música, pero de la que igualmente se desconocen muchos detalles¹. En concreto hasta finales del XVIII,

* Abreviaturas AUSA: Archivo Universidad de Salamanca.

¹ Así, recordando que «falta todavía una completa monografía sobre la historia de la enseñanza musical universitaria, a pesar de la antigüedad e importancia de la misma», no podemos olvidar que «En España la Universidad de Salamanca fue la primera de la cultura occidental que incluyó oficialmente la enseñanza de la música en sus programas. Al organizar Alfonso X el Sabio el plan

cuando la denominada cátedra de canto es suprimida tras ser ocupada por el célebre Manuel Doyagüe²; notable compositor, también maestro de capilla de la catedral salmantina, que acrecentaría aún más su prestigio al ser nombrado en 1831 «maestro honorario del recién fundado Real Conservatorio de Música, convirtiéndose así en puente simbólico de la enseñanza musical entre modelos anclados en la tradición medieval, los de la universidad y la capilla catedralicia, y el nuevo modelo emergente del conservatorio madrileño»³. Así, nuestro objetivo sobre esta cátedra, antecedente histórico más próximo y germen oficial de lo que hoy en día podríamos decir que se estudia entre las áreas universitarias de Didáctica de la Expresión Musical y la de Musicología, será resaltar algunos aspectos de esas antiguas enseñanzas. Enseñanzas desarrolladas de manera excepcional, en comparación a otras localidades, dentro de un ámbito superior, a mayores del magisterio musical más común, y también reglado, que se daba en las capillas catedralicias o de las menos conocidas clases particulares, todo lo cual configuraba el amplio panorama educativo de Salamanca⁴. Concretando algo más en el foco salmantino, podemos decir que, a pesar de momentos álgidos como el del siglo XVI (con ilustres músicos que ocuparon el puesto), fue una de las cátedras peor pagadas⁵. A este hecho podemos añadir una realidad: la pedagogía musical en el ámbito universitario fue perdiendo prestigio. De tal manera que si en la Edad Media era considerada de rango superior, ya en Castilla a mediados del XVI fue estimada como «contenidos didácticos de una facultad menor [la de artes], cuyos aprendizajes eran propedéuticos o preparatorios para el estudio posterior en las facultades llamadas mayores, o sea teología, derecho civil, derecho canónico o medicina»⁶.

de estudios de la Universidad de Salamanca en 1254 situó a la Música en el Quadrivium» (A. Martín Moreno, *Pasado, Presente y Futuro de la Musicología en la Universidad española*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», n. 52, 2005, pp. 54 y 57-58).

² El fin de la cátedra y de la capilla universitaria en esa época es comentado en A. Torrente, *Salamanca*, en E. Casares (ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, 10 vols., Madrid, Sociedad General de Autores y Editores, 2002, Vol. 9, pp. 558 y 559, encontrando una explicación más detallada del ocaso de ambas en B. García-Bernalt, *En sonoros acentos. La capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio (1738-1801)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, capítulo 3 (p. 101 y ss.).

³ Torrente, *Salamanca*, cit., p. 559.

⁴ Sobre las clases particulares en Salamanca, en aquella época, ver el apartado 2 de J. Cruz Rodríguez, *El maestro Bernardo Clavijo del Castillo (†1626): nuevas aportaciones sobre su etapa salmantina*, «Revista de Musicología», vol. 41, n. 2, 2018, pp. 429-457. Sobre el tipo de aprendizaje autodidacta en el área de música, última de las posibilidades que imaginamos, ver P. Otaola González, *A los deseosos de saber el arte de la música práctica y especulativa: la figura del autodidacta en el siglo XVI*, en A. García, P. Otaola (edd.), *Francisco de Salinas: música, teoría y matemática en el Renacimiento*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2014, pp. 176 ss.

⁵ L.E. Rodríguez-San Pedro, *Universidad de la Monarquía Católica, 1555-1700*, en L.E. Rodríguez-San Pedro (ed.), *La Universidad de Salamanca: ochocientos años*, Junta de Castilla y León y Universidad de Salamanca, 2018, p. 191.

⁶ A.M. Carabias, B. Gómez, *Francisco de Salinas y el calendario gregoriano*, en A. García, P. Otaola (edd.), *Francisco de Salinas: música, teoría y matemática en el Renacimiento*, cit., pp. 126 ss.

Al respecto, no podemos dejar de señalar lo que parece una evidencia: que sea esta la causa principal del cambio de ubicación del aula de música, una vez su cátedra se encuentra localizada en las Escuelas Universitarias y ha salido de sus orígenes en el recinto catedralicio (en la capilla del Canto o de Santa Catalina de la Catedral Vieja donde se dice que se empezó a impartir dicha cátedra)⁷. Así, mínimo desde el siglo XVI estaría ubicada en un general del edificio histórico de las Escuelas Mayores, en concreto en el de filosofía natural y música (antes de que se cambiara por el de Derecho Civil, hoy conocido como el aula de la columna). Pero, con alguna momentánea ubicación en las Escuelas Mínimas, se situaría definitivamente en otra aula de las Escuelas Menores⁸, continuando las citadas materias de derecho, teología o medicina en aquel otro edificio más importante. Sería desde al menos el siglo XVII hasta finales del XVIII, cuando sabemos que la cátedra desaparece. En concreto en un general «mui capaz i bueno» situado en la crujía sur⁹, justo en la esquina pegando al lado oeste, donde hoy está el museo universitario que recoge las famosas pinturas del *Cielo de Salamanca* y donde, por encima, se construiría el denominado Teatro Físico, hoy desaparecido¹⁰.

A pesar de lo comentado, no podemos tampoco olvidar que dicha cátedra estuvo a menudo compaginada por otros puestos musicales en la ciudad, no solo en la propia Universidad, donde existía también el cargo de organista, sino en la prestigiosa catedral, donde existía el puesto de maestro de capilla e igualmente el de organista¹¹. Incluso a veces se tuvo en cuenta, con prácticas

⁷ E. Cañas, *Los entresijos de la capilla de Santa Catalina*, (Última actualización: 03.04.2019), <<https://www.diocesisdesalamanca.com/noticias/los-entresijos-de-la-capilla-de-santa-catalina/>> (último acceso: 17.10.2019).

⁸ J. Cruz Rodríguez, *Nuevos datos sobre el maestro Francisco de Salinas en Salamanca*, «Salamanca Revista de Estudios», n. 61, 2017, pp. 24-26.

⁹ AUSA 238, f. 182v.

¹⁰ E. Azofra Agustín, *El Edificio de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Algo más de un siglo de realidades y de arquitecturas en papel: 1769-1879*, en L.E. Rodríguez-San Pedro, J.L. Polo (edd.), *Imagen, contextos morfológicos y universidades: miscelánea Alfonso IX*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, p. 219 y ss., donde se destacan los famosos planos de 1777 de Juan de Sagarbinaga, referenciados como AUSA-Planero 8/7 y 8/8 (Proyecto del Teatro Físico sobre los Generales de Música y Filosofía en las Escuelas Menores), los cuales son el germen de lo señalado y de lo que posteriormente encontramos incluso en fotos. Foto como la comentada en J.R. Nieto González, *La Universidad de Salamanca. Escuelas Mayores, Menores y Hospital de Estudio*, Salamanca, La Gaceta, 2002, p. 98, donde se ve esos dos pisos, que actualmente no existen, en la esquina del patio interior de las Escuelas Menores.

¹¹ Dentro de los ejemplos que conocemos desde el siglo XVI en adelante, destaca el de Bernardo Clavijo, quien, aparte de organista de la catedral y de la universidad, fue catedrático de la misma e incluso primicerio. Este último cargo, el más honorífico tras el de rector y maestrescuela, era una especie de vicerrector cultural que, además de tener ciertas funciones económicas y gubernativas o ser el representante de doctores y maestros, «se ocupaba fundamentalmente de organizar los festejos y solemnidades académicas, tales como procesiones y actos de Capilla, honras y entierros, corridas de toros, etc» (F.J. Alejo Montes, *Fuentes y bibliografía para una aproximación a la pedagogía universitaria: Salamanca en la Edad Moderna*, en L.E. Rodríguez-San Pedro, J.L. Polo (edd.), *Fuentes, archivos y bibliotecas para una historia de las universidades hispánicas: miscelánea Alfonso*

un tanto “especiales”, a un solo candidato para cubrir los puestos de maestro de capilla y de catedrático¹². De manera que, con la suma de todo ese contexto, Salamanca se convertiría en foco de atracción de notables artistas y docentes que buscaron los suplementos económicos que ofrecía la ciudad, además del prestigio de estar al servicio de varias instituciones importantes¹³.

1. *Nuevos datos sobre la Cátedra de música hasta el siglo XVIII*

1.1. *Libros de Visitas de Cátedras: principal fuente de estudio*

Siendo conscientes de que la información sobre la cátedra de música en la Edad Media es muy escasa, lo que impide hacerse una idea fehaciente del funcionamiento de la misma a finales de aquella época en que se origina¹⁴, nuestro interés se va a centrar en la Edad Moderna donde los datos son muchos más numerosos. La principal referencia, base para nuestro estudio, va a ser la serie denominada Libros de Visitas de Cátedras; dieciséis volúmenes ubicados en el archivo de la Universidad de Salamanca con fechas extremas entre 1560 y 1838, si bien hay lagunas significativas como las visitas correspondientes a los años 1583-1585 y 1642-1770. Unos documentos que se enmarcan dentro de un proceso explicado perfectamente por Vivas Moreno:

Como resultado de las reformas estatutarias del visitador Diego de Covarrubias en 1561, pero con precedentes desde 1538, se estableció en la Universidad salmantina un régimen de vigilancia de la labor desarrollada en las cátedras, efectuado a través de cinco visitas anuales. El rector era el encargado de realizar dichas visitas cada dos meses, acompañado del catedrático más antiguo de cada facultad. El método era el siguiente: el rector y sus acompañantes interrogan a los oyentes (dos normalmente), los cuales, tras el juramento

IX, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, p. 259; L.E. Rodríguez-San Pedro, *La Universidad Salmantina del Barroco, periodo 1598-1625. Tomo I: el modelo barroco, gobierno y hacienda*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1986, p. 401 y A. Vivas Moreno, *Documentación del archivo universitario de Salamanca: análisis descriptivo de sus series documentales*, «Anales de Documentación», n. 3, 2000, p. 198).

¹² Esta circunstancia, con el relato de varios ejemplos del siglo XVI y XVII, está claramente señalada en García-Bernalt, En sonoros acentos. La capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio (1738-1801), cit., pp. 102-103.

¹³ Varios casos de músicos que vienen a Salamanca, atraídos por su oferta laboral, los encontramos en J. Cruz Rodríguez, *Salamanca como foco de atracción para organistas y organeros en los siglos XVI y XVII: los casos de Bernardo Clavijo del Castillo, Tomé Fernández, Juan de Salas y Antonio Cornejo*, «Revista de Musicología», vol. 34, n. 2, 2011, pp. 235 ss.

¹⁴ Torrente, *Salamanca*, cit., p. 553, encontrando en esa misma página recopilados algunos datos sobre los comienzos de la música en la Universidad a partir del siglo XIII.

correspondiente, declaran si el catedrático entra y sale a sus horas, qué es exactamente lo que lee, si lo hace dictando o 'in voce', si lo hace en latín correcto y si los alumnos toman las clases con provecho. En caso de que las respuestas fueran negativas para el catedrático se le imponían sanciones por incumplimiento de los Estatutos¹⁵.

En el caso de la cátedra de música, la primera cita que tenemos en dichos Libros de Visitas deja muy claro el sistema de «oyentes y cantantes ordinarios de la dicha catedra»; dos alumnos que, con su declaración bajo juramento, nos van a dar cuenta, como testigos, de lo que se hacía en las clases¹⁶. Así pues, intentaremos destacar algunos detalles de lo poco que se recoge sobre la materia de música dentro de la época de la que disponemos información (recordamos desde el XVI hasta finales del siglo XVIII). Pedagógicamente hablando, además de la metodología o los contenidos, que sí aparecen en cierta forma en esta fuente, lo más interesante sería saber algo en torno a las referencias bibliográficas utilizadas en las clases. Habría sido fácil si en los antiguos estatutos universitarios, como se hace para todas las materias menos para música y griego, se especificara algo sobre los textos o autores que servían de base¹⁷. No obstante, tras un análisis exhaustivo, en estos Libros de Visitas de Cátedras hemos encontrado alguna que otra mención a ello, a mayores de más información sobre otros recursos y detalles.

Finalmente, hay que decir que utilizaremos, de manera complementaria, otras fuentes de archivo y algunas otras más modernas, dentro de un proceso de estudio sobre la antigua pedagogía en la Universidad de Salamanca al que, de forma genérica, se acerca magníficamente Francisco Javier Alejo, dando las fuentes y bibliografía necesarias para ello¹⁸.

1.2. *La cátedra de canto entre los siglos XVI y XVIII: metodología, contenidos y recursos*

Son muchas las noticias que conocemos sobre la división de la hora a la que se dedicaba al estudio de la música, con media hora para la teoría, parte también denominada «música especulativa» que no se estudiaba en la formación dada en las capillas musicales, y otra media para la práctica, centrada en el canto. Son los primeros estatutos de 1538 los más específicos en cuanto a la

¹⁵ Vivas Moreno, *Documentación del archivo universitario de Salamanca: análisis descriptivo de sus series documentales*, cit., p. 189.

¹⁶ AUSA 941, f. 19, en diciembre de 1560, asimismo refrendado en multitud de citas posteriores, como por ejemplo en la de junio de 1567, donde se especifica de testigos a Andrés Gutiérrez y Diego Palomares «estudiantes cantores del dicho general» (AUSA 942, f. 34).

¹⁷ Alejo Montes, *Fuentes y bibliografía para una aproximación a la pedagogía universitaria: Salamanca en la Edad Moderna*, cit., p. 255.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 247-268.

distribución de esa media hora práctica en la que, en función de la época del año, se trabajaría el canto llano, el canto de órgano o el contrapunto (materias que sí eran estudiadas en las mencionadas capillas catedralicias), siendo los posteriores menos concretos en relación a ello¹⁹. De tal forma, esta ventana abierta que deja la normativa universitaria a partir de la segunda mitad del siglo XVI podría ser la explicación para que, en junio de 1622, nos encontremos al catedrático Roque Martínez enseñando, en la clase práctica, canto llano y canto de órgano a la vez que contrapunto²⁰. No obstante, con el avance del tiempo las licencias de los maestros parecen influir incluso en la división más genérica de teoría o práctica. De tal manera, si en enero de 1602 el maestro Clavijo «asta agora no a cantado [...] que asta agora practico especulativa»²¹, en ese mismo siglo XVII encontramos alusiones a Sebastián de Vivanco y su aprovechamiento, en ocasiones, de media hora para el canto llano y otra media para el de órgano, al igual que el citado Roque, quien alguna vez «lee toda la hora canto llano»²².

En ese sentido, parece que en el transcurso de dicha centuria se empezaría a dar más importancia a la parte práctica que a la teórica, no continuando con esa reivindicación de la parte especulativa que se hizo en épocas precedentes, si bien es cierto que justo en el ocaso de la cátedra existe alguna referencia que nos habla de lo contrario²³. Dicha tendencia hacia la praxis y hacia unas clases más interactivas parece evidenciarse cuando, de forma genérica, a principios del siglo XVII, los visitantes de las cátedras menores de artes advierten que no se escriba toda la hora, bajo pena de multa, porque los estudiantes reciben gran perjuicio²⁴. O, concretando en la asignatura de música, cuando encontramos por parte del alumnado una mayor recepción de dicha parte práctica; hecho que se hace evidente ya incluso en 1567, en época de Salinas («el mas docto

¹⁹ Para la información resaltada en torno a los estatutos, ver Á. Rodríguez Cruz, F.J. Alejo Montes, *La Universidad clásica*, en L.E. Rodríguez-San Pedro (ed.), *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. II: Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, p. 563. Para ese comentario sobre la relación entre las materias estudiadas en las capillas catedralicias y en la universidad, ver G. Fiorentino, *Canto llano, canto de órgano y contrapunto improvisado: el currículo de un músico profesional en la España del Renacimiento*, en García, Otaola (edd.), *Francisco de Salinas: música, teoría y matemática en el Renacimiento*, cit., pp. 149-50.

²⁰ AUSA 954, f. 324.

²¹ AUSA 953 bis, f. 7.

²² AUSA 954, f. 65 (curso 1612-13) y AUSA 954, ff. 453 (año 1633) y 466v (año 1641), respectivamente.

²³ Para más información sobre dicha controversia o vaivenes en torno a la primacía de la parte más teórica o de la más práctica, acudir a García-Bernalt, quien trata algunos casos y señala los diferentes criterios encontrados a la hora de proveer la cátedra de canto desde finales del siglo XVI (García-Bernalt, *En sonoros acentos. La capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio (1738-1801)*, cit., p. 110 y Id., *Francisco de Salinas en la Universidad de Salamanca*, en A. García, B. García-Bernalt (edd.), *Francisco de Salinas. De Musica libri septem*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2014, p. 39).

²⁴ AUSA 953 bis, f. 219.

varon en música especulativa que ha conocido la antigüedad»²⁵), en donde se señala que en la media hora teórica «abra una docena de oyentes poco mas o menos y al cantar dos docenas poco mas o menos»²⁶.

Al respecto de dicha mayor comparecencia a las clases prácticas, dentro de una hora dividida en dos en la que parece haber menos problemas que en otras asignaturas para entrar y salir del aula, no podemos obviar aquí el problema de absentismo que, con el paso del tiempo, tuvo cada vez más la Universidad de Salamanca. Tal vez sea por ello por lo que, en el último volumen de los Libros de Visitas de Cátedras, que va de 1770 a 1838, encontramos alusiones muy claras al respecto, dentro de lo poquísimo que se suele destacar en él sobre cualquier materia. Así, en 1772 se señala la obligación, para todos los profesores, de tener un libro de asistencia donde se «pongan las faltas de cada uno [de los alumnos]», para que no se cometan las ausencias que se venían produciendo en el pasado, y que «todos los cursantes de todas las facultades asistan con puntualidad a sus respectivas cathedras y no las dejen ni un minuto antes de la hora»²⁷. Se trataría, pues, de no ser tan permisivos, como sucedía en otras universidades, lo cual daba pie a no dar la importancia que, teóricamente, tenía la asistencia²⁸. En 1777 se volvería a destacar que todos los docentes lleven «listas o librete» con los «nombres y apellidos de sus discipulos para apuntar las faltas de asistencia», mientras que en 1779 se ordena nuevamente que, dentro de ese ruego porque se cumpla la asistencia total de las clases, no se eche de las mismas a los alumnos antes de la hora²⁹.

Pero si hablamos de asistencia, hay que comentar también las ausencias de algunos catedráticos de música, dentro, eso sí, de la habitual concurrencia, aprovechamiento de las clases y puntualidad de los mismos³⁰. De tal forma que no podemos obviar dichas faltas de asistencia de los profesores, para las cuales se tiraba de sustitutos, y más si pensamos en la señalada ocupación, por parte del catedrático, de algún otro puesto en la catedral. Eso mismo le pasaría en 1564 a Juan de Oviedo, también maestro de capilla de la seo salmantina, quien, en una ausencia justificada, «a faltado esta vez y otras [...]

²⁵ V. Espinel, *Vida del escudero Marcos de Obregón*, en *La Biblioteca de Autores Españoles desde la formación del lenguaje hasta nuestros días, Tomo decimoctavo, Novelistas posteriores a Cervantes, I* (revisado por Cayetano Rosell), Madrid, Imprenta de Manuel Rivadeneyra, 1851, p. 401. Curiosamente, en la misma página, se destaca al maestro Bernardo Clavijo, catedrático después de Salinas cuyas enseñanzas finalizan ya en el siglo XVII, como una persona muy instruida «en entender» pero también «en obrar».

²⁶ AUSA 942, f. 34v.

²⁷ AUSA 954 bis, f. 6.

²⁸ M. Torremocha Hernández, *La matriculación estudiantil durante el siglo XVIII en la Universidad de Valladolid*, «Investigaciones Históricas», n. 6, 1986, p. 43.

²⁹ AUSA 954 bis, ff. 23v y 26.

³⁰ Por poner un ejemplo, a menudo repetido en cada una de las referencias de archivo que damos en el artículo, en AUSA 954, f. 65 se señala que el maestro Sebastián de Vivanco, dentro del curso 1612-13, lee bien y con provecho y es puntual en las clases.

porque se anda emparejando para con sus discipulos para la musyca que ha de haver la noche de navidad»³¹. Precisamente, cuando el catedrático no ocupa también el puesto de maestro de capilla, hay ocasiones en que es sustituido por este, como sucedió con Roque Martínez, en abril de 1623, reemplazado por Diego Pontac³². Dejando de lado otros casos³³, uno digno de destacar fue el producido en los últimos y difíciles años de existencia de la cátedra, a partir de la jubilación de Aragües en 1773, cuando la universidad advierte al sustituto de la misma de que «no embie segundo substituto sin licencia del señor Rector»³⁴, contradiciendo la normativa aprobada dos años antes sobre que el propio catedrático propusiera directamente a su recambio³⁵. Hablamos del año 1777 y del bachiller Lorenzo Aguilar, quien pretende poner un suplente a su propio puesto de interino, situación que finalmente desembocaría en el último y célebre sustituto de la cátedra, el maestro Doyagüe, anteriormente mencionado³⁶.

Por otro lado, dentro de la metodología impartida donde, en general, prevalece lo oral frente a lo escrito, cosa que a veces también se recrimina³⁷, hay que concretar si era común dictar o enseñar ‘in voce’; es decir, oralmente, pero se supone que sin atender a ningún tipo de referencia escrita, lo cual denotaría un mayor dominio de la materia por parte del docente. En ese sentido, y encontrando casi siempre la expresión «lee», sin más, en las citas de archivo, hay una del mes de junio de 1589, del maestro Roque de Salamanca, quien «lee enseñando a cantar yn boce»³⁸. Al respecto, ya que se habla de aprender a entonar «in voce», también es interesante señalar la distinción que había en aquella época entre el «canto de órgano», o polifonía escrita, y el contrapunto, que indicaba una praxis de improvisación (acción más complicada que podría entenderse en este caso)³⁹.

³¹ AUSA 941, f. 84v.

³² AUSA 954, f. 345v.

³³ Uno significativo es el de Bernardo Clavijo, cuyas múltiples ausencias pueden ser analizadas en los apartados 2 y 3 de Cruz Rodríguez, *El maestro Bernardo Clavijo del Castillo (†1626): nuevas aportaciones sobre su etapa salmantina*, cit.

³⁴ AUSA 954 bis, f. 23v.

³⁵ García-Bernalt, *Francisco de Salinas en la Universidad de Salamanca*, cit., p. 40.

³⁶ De manera que en la reunión celebrada por la Junta de Artes el 13 de noviembre de 1778, recogida en el Libro de Claustros del curso 1778-79, se acordó «dar la sustitución de la cátedra de música vacante al Bachiller Doyagüe; en atención a no haber asistido a ella en todo este curso el Bachiller D. Lorenzo Aguilar, que antes la tenía». J. Montero García, *La figura de Manuel José Doyagüe (1755-1842) en la música española*, Tesis Doctoral, Departamento de Musicología, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2011, p. 24 (nota al pie 79).

³⁷ Sobre el maestro Clavijo en una ocasión se destaca que en sus clases «lee bien» pero «no escribe» (AUSA 952, f. 39).

³⁸ AUSA 952, con hoja sin foliar que corresponde a la imagen 288 digitalizada, por parte de la biblioteca histórica, del único libro que no se puede físicamente consultar debido a su mal estado. Un libro del que también podemos añadir que está desordenado cronológicamente dentro de estos años de 1588-1594 que comprende, lo cual redundará en la dificultad de su lectura.

³⁹ Fiorentino, *Canto llano, canto de órgano y contrapunto improvisado: el currículo de un músico profesional en la España del Renacimiento*, cit., p. 152.

A su vez, en cuanto a si los profesores explicaban con claridad, resolvían dudas, etc, tenemos múltiples referencias que aclaran algo más el desarrollo de las clases y el buen hacer o no en las mismas. De tal forma, si en las cátedras de los famosos Francisco Salinas y Bernardo Clavijo simplemente encontramos que «están todos muy contentos de los ejercicios que tienen»⁴⁰ o que se practica «lo que mas se requiere»⁴¹, en las de este último también se especifica que «trabaja mucho y muy bien y con mucho ejercicio y enseña y declara todo lo que los discípulos le preguntan y tiene muchos estudiantes que enseña y la catedra esta en el muy bien empleada»⁴². Siguiendo este orden cronológico, de Sebastián de Vivanco sabemos que «explica lo theorico en lo necesario»⁴³. De Roque Martínez tenemos varias referencias, en dos momentos distintos, que nos indican que «explica lo necesario» y «explica en lo que ay duda»⁴⁴. Sobre el mismo hay otra cita que nos habla de que «toma cuenta de lecciones y pregunta a todos»⁴⁵; hecho importante que se requerirá en la centuria siguiente a esa del XVII en la que nos encontramos, con la solicitud general de que se pregunte en clase a los alumnos, a mayores de que reciban la pertinente explicación, dentro de una metodología que se intenta sea más interactiva y no una mera clase magistral⁴⁶.

Adentrándonos más en el sistema llevado a cabo en las clases prácticas, a veces se destaca que el catedrático se ejercita con ellos, mostrándoles, de primera mano, al arte del canto, ya sea en su versión monódica o polifónica. De tal forma, no se habla, como hemos dicho que a menudo encontramos, de que lee o enseña (cosa que daría lugar a la duda de cómo lo hace), si no, por ejemplo, de que el maestro Oviedo, en diciembre de 1564, quien tiene nada menos que entre 40 y 50 oyentes en esta media hora, entona con sus discípulos, utilizando un libro para ello⁴⁷. Asimismo, Salinas, el maestro ciego, en junio de 1567 «canta canto de horgano», mientras que en diciembre de ese mismo año muestra el canto gregoriano «practicandolo y ensenandolo»⁴⁸. En una de las múltiples ausencias que tuvo Clavijo, incluso en este su primer año de 1593, nos encontramos que le sustituye un tal «Castillo», quien «lee el canto llano y llega a los tomos al sexto tomo y canta y platica sobre los dichos tomos todos los dias»⁴⁹. El maestro, ya en sus clases, en enero de 1595, «si quieren algo en

⁴⁰ AUSA 942, f. 34.

⁴¹ AUSA 953, f. 229.

⁴² AUSA 952, sin foliar, aunque la foliación podría ser 35v en función de los folios anteriores, correspondiendo a la imagen 110 del archivo digitalizado de ese único libro que no se puede físicamente consultar debido a su mal estado.

⁴³ AUSA 954, f. 119.

⁴⁴ AUSA 954, ff. 447v y 466v.

⁴⁵ AUSA 954, f. 389.

⁴⁶ AUSA 954 bis, f. 26.

⁴⁷ AUSA 941, f. 84v.

⁴⁸ AUSA 942, ff. 34 y 87v.

⁴⁹ AUSA 952, f. 35.

[fa aparte] lo dize y saca por su libro y les pratica sus tonos»⁵⁰, es decir, los modos del canto llano⁵¹, mientras que en agosto de 1599 «ba cantando la clave de sesolfa»⁵²; todo lo cual nos da también muestra de parte de los contenidos de lenguaje musical tratados. Finalmente, podemos señalar a Roque Martínez, quien en octubre de 1630 «hace exercicio y demostraciones», dentro de esa media hora de clase práctica⁵³.

Dentro de este «metodo de canto» que, como se destaca tal cual para el caso de Vivanco en el curso de 1612-13⁵⁴, parecen dar los catedráticos, podemos señalar unas últimas características en función de nuevas referencias. Así, en dichas clases también tiene relevancia el dirigir o marcar la música, como parecen hacer Juan de Oviedo, quien en 1564 el canto llano lo «da a entender por el punto y mano»⁵⁵, el maestro Clavijo, quien en 1601 «ba enseñando el compas de canto de organo»⁵⁶, o Roque Martínez, quien en toda la hora en que entona el canto monódico y el polifónico en 1633 «enseñ[a/o] la mano»⁵⁷. Más importante aún es el tema de la letra, elemento fundamental que debía ser perfectamente aprendido. Es por ello que, por ejemplo, nos encontramos varias referencias de 1599 donde, en las clases de Clavijo, «se haze exercicio con toda curiosidad y meten la letra al fin de la hora y cantando»⁵⁸, mientras que Roque, en 1623, tras practicar canto llano y de órgano, «hace la gramatica con todo cuidado»⁵⁹.

Solo tenemos una cita al respecto, pero puede ser reveladora de otro aspecto pedagógico interesante: la existencia de un instrumento de apoyo para el desarrollo de la entonación. Así, en marzo de 1596, el maestro Clavijo, excelente organista que tras su paso por Salamanca se haría con el puesto de la Capilla Real, en su media hora de clase «haze exercicio de canto por su libro y toco con buen exercicio y cuidado»⁶⁰ (entendiendo que sería un pequeño instrumento de tecla el utilizado como acompañamiento o ayuda). Asimismo, dicha cita, al

⁵⁰ AUSA 953, f. 229.

⁵¹ Para una mayor aclaración entre los términos tono y modo, que se usarían como sinónimos hasta el siglo XVIII, y la influencia en ello de Boecio, ver P. Otaola González, *Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo. Del Libro Primero (1549) a la Declaración de instrumentos musicales (1555)*, Reichenberger, 2000, pp. 201 y 202.

⁵² AUSA 953, f. 101.

⁵³ AUSA 954, f. 444v.

⁵⁴ AUSA 954, f. 65.

⁵⁵ AUSA 941, f. 84v. Al respecto de esta cita y de esa relación que había entre «punto de canto llano» y compás, que debía ser marcado por el movimiento doble de la mano de dar y alzar, ver J.R. Ortega Trillo, *Canto llano y polifonía en el Officium Defonctorum de Tomás Luis de Victoria: interacciones e interpretación*, «Revista de Musicología», vol. 35, n. 1, 2012, p. 332.

⁵⁶ AUSA 953, f. 19v.

⁵⁷ AUSA 954, f. 453.

⁵⁸ AUSA 953, ff. 71 y 78v.

⁵⁹ AUSA 954, f. 340.

⁶⁰ AUSA 953, f. 187v.

igual que otras que luego veremos, nos hacen pensar, como era de suponer, en el uso del libro como el recurso material más importante por aquel entonces.

En cuanto a las referencias bibliográficas tenidas en cuenta en aquellas clases, el apartado más concreto y problemático de comentar que también nos hablaría de los contenidos tratados, podemos empezar señalando a Boecio; autor que entronca con la Edad Media cuyo tratado *De institutione musica* sería posteriormente una reseña de primer orden. Boecio también sería referencia de Ramos de Pareja, catedrático de música en la institución salmantina ya en el siglo XV, lo que nos sirve de nexo de unión para ver la influencia de aquel en la centuria siguiente⁶¹. Así, en enero de 1595 tenemos alguna cita sobre el maestro Clavijo, el cual continua «enseñando su canto llano y cantan media hora por boezio»⁶². Asimismo, el catedrático Salinas, en enero de 1586, lee «el primero libro de prepositionibus»⁶³, el cual parece ser el *Arithmetice Prepositionibus*, de Beda, otro autor antiguo, en este caso ya de la Alta Edad Media, quien «compuso varios tratados donde se desarrolla alguna de las artes», como el mencionado⁶⁴.

Hay otros libros posteriores que son referencias para las clases. De tal forma, el propio Salinas, en 1567, «declara las proporciones de musica por el maestro espinosa»⁶⁵, se supone que Juan de Espinosa, teórico y compositor español de los siglos XV y XVI que en su *Tractado de principios de musica practica y theorica* expone, por ejemplo, las ideas de Boecio o alude a dichas proporciones⁶⁶. Pero Salinas, especialista en música especulativa, «no solamente en el género diatónico y cromático, sino también en el armónico»⁶⁷, en mayo de 1568 «la media hora lee pratica especulativa y que va en el diapason diatonyco, cromatico y enarmony»; hecho tal cual destacado por su alumno y posterior catedrático y maestro de capilla de la catedral salmantina, Roque de Salamanca, en la visita que se hizo a la clase del maestro⁶⁸. Igualmente, si en enero de 1577 «va agora en la especulativa en el genero armonico»⁶⁹, en enero de 1581 lee «la primera parte especulativa la armonica»⁷⁰, mientras que en mayo de 1587 lee «el tercero libro de la armo[n]ya»⁷¹. Al respecto, cabe señalar la posibilidad

⁶¹ Torrente, *Salamanca*, cit., pp. 553 y 555.

⁶² AUSA 953, f. 229.

⁶³ AUSA 951, f. 11v.

⁶⁴ N. Barrera Gómez, *Mundo espiritual y mundo material en el De Proprietatibus Rerum de Bartholomaeus Anglicus*, Tesis Doctoral, Departamento de Historia de la Filosofía, Estética y Filosofía de la Cultura, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2015, p. 236.

⁶⁵ AUSA 942, f. 87v.

⁶⁶ Para las alusiones a Boecio o a dichas proporciones, ver los capítulos 13, 14, 16, 17, 21, 23 y ss. de dicho tratado en C. Dupraz, TRéMiR: édition et indexation de Traités Musicaux Romains, 2013, www.tremir.fr (último acceso: 17.10.2019).

⁶⁷ Espinel, *Vida del escudero Marcos de Obregón*, cit., p. 401.

⁶⁸ AUSA 942, f. 116v.

⁶⁹ AUSA 948, f. 84v.

⁷⁰ AUSA 950, f. 99v.

⁷¹ AUSA 951, f. 128v.

de que se esté aludiendo a su propio libro, el famoso *De Musica libri septem*, si tenemos en cuenta que los tomos 2, 3 y 4 son sobre la armonía de la música, siendo en concreto el tercero el que está dedicado a los géneros y divisiones del monocordio (diatónico, cromático y enarmónico)⁷². Pero es que, además, en diciembre de 1573 lee «la parte de música que llaman Re Durico» y, en lo que se supone sigue siendo su *De Musica libri septem* como referencia, «ha leydo hasta los pies de siete tiempos»⁷³. Eso por no decir, como la cita más reveladora, que un año antes, en marzo de 1572, lee y enseña «su musica», lo cual bien parece referirse a su propio libro o tratado⁷⁴.

Finalmente, fuera ya de otras citas sobre esta enseñanza de la parte más teórica relativas a otros catedráticos⁷⁵, podemos destacar algunas otras sobre música práctica que nos indicarían, en mayor o menor medida, qué autores son la referencia. Empezando por el canto monódico, tan aludido a menudo, destaca aquella que nos hablaba de cómo en la cátedra de Clavijo su sustituto «lee el canto llano y llega a los tomos al sexto tomo»⁷⁶. Es aquí donde tenemos más dudas en torno a la posibilidad de que se refiera a alguno de los tratados del ya citado Juan de Espinosa o Boecio, del que recordamos una cita ya señalada sobre que cantan «por Boecio», u a otros como el *Arte de canto llano*, de Juan Martínez, el más difundido entre los siglos XVI y XVII, dentro del mundo hispánico, incluida Salamanca, en diferentes ámbitos docentes⁷⁷.

⁷² C.V. Palisca, *Salinas, Francisco de*, en Casares (ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, cit., Vol. 9, p. 599.

⁷³ AUSA 948, f. 9. De tal forma, como sabemos, en su libro habla de los modos, así como de los pies métricos clásicos hasta crear un complejo sistema rítmico (A. García Pérez, *Francisco de Salinas y la teoría musical renacentista*, en García, García-Bernalt (edd.), *Francisco de Salinas. De Música libri septem*, cit., pp. 86 y 87 y Palisca, *Salinas, Francisco de*, cit., p. 599).

⁷⁴ AUSA 944, f. 41v-42. Terminología ésta la de recalcar «su musica» o la de especificar, como también hemos señalado antes, una lectura «por el maestro espinosa», que parece distinta a otras citas, como las referidas a Clavijo, en las que se dice que «haze ejercicio de canto por su libro» o que va «enseñando por su libro y si quieren algo en [fa aparte] lo dize y saca por su libro»; hecho que parece aludir, simplemente, a que utiliza un libro propio, pero no compuesto o realizado por él (AUSA 953, f. 187v y 229).

⁷⁵ Por ejemplo, en agosto de 1599 Clavijo «ba en la señal de los tonos [...] y declara de las consonancias de la musica [...]», mientras que, en marzo de 1604, Vivanco va «en el numero perfecto y figuras y pausas», cosa que se repite en la siguiente visita de mayo de dicho año donde lee «figuras perfetas» (AUSA 953, f. 101 y AUSA 953 bis, ff. 77v y 83v).

⁷⁶ AUSA 952, f. 35.

⁷⁷ Para más información en torno a este último tratado, cuya contribución al estudio de la historia de la educación musical es más que notable, ver A. Mazuela-Anguita, *La educación musical en la España del siglo XVI a través del Arte de canto llano (Sevilla, 1530) de Juan Martínez*, en A. García, P. Otaola (edd.), *Francisco de Salinas: música, teoría y matemática en el Renacimiento*, cit. Sobre la alusión a Boecio, decir que son cinco los libros o tomos que nos han llegado del *De institutione musica*, si bien se piensa que pudieron ser más (Boecio, *Sobre el fundamento de la música. Cinco libros*, Introducción, Traducción y notas de Jesús Luque, Francisco Fuentes, Carlos López, Pedro R. Díaz y Mariano Madrid, Madrid, Editorial Gredos, 2009, p. 17, encontrando a continuación explicada toda la estructura de la obra hasta la p. 34). Asimismo, acerca de Espinosa y su *Tractado breve de principios de canto llano*, y en concreto sobre ese posible capítulo sexto

Sobre el canto polifónico tenemos una cita del catedrático Roque de Salamanca, quien en junio de 1591 «va leyendo una missa de morales»⁷⁸. Misas de Cristóbal de Morales que están también mencionadas en el inventario de la capilla universitaria, en este caso su primer y segundo libro⁷⁹, presuponiendo la utilización y mejor aprovechamiento de un mismo material no solo para su aprendizaje en las clases prácticas, sino para ser ejecutado por los músicos de la capilla catedralicia, como también lo era Roque, que se solían contratar para actuar en las celebraciones de la Academia⁸⁰. A su vez, tenemos otra cita que alude a Bernardo Clavijo y cómo, en mayo de 1596, «ba prosiguiendo las mysas de Jusquin en canto de organo a quatro voces»⁸¹, las cuales podrían ser cualquiera de los tomos impresos por Petrucci o las que tiene Desprez en el *Liber quindecim missarum*, tan extendido por las bibliotecas españolas del siglo XVI⁸².

Conclusiones

Tras la aportación de los datos expuestos, quedan claras una serie de características en torno a la antigua cátedra de música de la Universidad de Salamanca, ubicada en diferentes localizaciones dentro de los Edificios Históricos o Escuelas. Así, hemos reseñado varias cuestiones sobre la asistencia de profesores y alumnos, la metodología y recursos utilizados, con alusión preferente a las referencias bibliográficas, o sobre algunos contenidos, entre otras cosas. Todo ello nos ha permitido acercarnos algo más al devenir de aquellas clases que, en ciertos aspectos, no distan demasiado a lo acontecido en la docencia en época contemporánea. No obstante, hay notables cambios que claramente nos vienen a la cabeza pero que no son objeto de este estudio,

leído en la universidad que habla «de la conjuncion de las letras y bozes del canto», o su *Tractado de principios de musica practica y theorica*, cuyo capítulo sexto trata «del nombre de las bozes en cada signo», ver Dupraz, *TRéMiR: édition et indexation de Traités Musicaux Romans*, cit.

⁷⁸ AUSA 952, sin foliar, correspondiendo a la imagen 212 del archivo digitalizado del único libro que no se puede físicamente consultar debido a su mal estado.

⁷⁹ Cruz Rodríguez, *Nuevos datos sobre el maestro Francisco de Salinas en Salamanca*, cit., p. 29.

⁸⁰ Para las citas donde aparece dicha obra mencionada en el inventario y para ver antiguas celebraciones en las que es contratado el maestro de la catedral, junto a sus músicos, por parte de la universidad, J. Cruz Rodríguez, *Salamanca histórico-cultural en la transición del siglo XVI al XVII: música y otros elementos en la visita que realizó Felipe III en el año 1600*, «Colección Vitor», n. 291, 2011, pp. 381 y ss., y 783 y 784.

⁸¹ AUSA 953, f. 200.

⁸² Para más información de las numerosas ocasiones en que aparece tal libro referenciado en bibliotecas de aquella época, ver E. Ros Fábregas, *Libros de música en bibliotecas españolas del siglo XVI (II y III)*, «Pliegos de Bibliofilia», n. 16 y 17, Madrid, 2001 y 2002, <<https://digital.csic.es/handle/10261/33322>> (último acceso: 17.10.2019).

de la misma forma que una comparativa profunda entre este tipo de enseñanza musical y la desarrollada durante la Edad Moderna en otros ámbitos educativos.

«Libri per ragazzi»: Daniele Ponchirolì nel laboratorio per l'infanzia di Casa Einaudi

Lucia Vigutto
Department of Education Studies
«Giovanni Maria Bertin»
University of Bologna (Italy)
lucia.vigutto@unibo.it

Children's books: Daniele Ponchirolì in the Casa Einaudi children's workshop

ABSTRACT: The essay tries to retrace the life of Daniele Ponchirolì, a brilliant editor in chief who worked at the Giulio Einaudi Editore for almost thirty years. A special attention is given to his activity dedicated to the publishing for children and young adults. In fact, among the editors of Einaudi, he was the point of reference in this field and also a writer for children himself. Thanks to the study of his correspondence with the editorial staff between 1974 and 1978, this research sheds some light on the criteria used for the selection of the texts and the political and pedagogical purpose of the collection «Libri per ragazzi» published by Einaudi and edited by Ponchirolì. He introduced a new way of thinking the child and gave space to the most relevant and innovative authors for children of the postwar Italy, such as Mario Lodi and Gianni Rodari.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; Children's book; Publishing; Einaudi; Italy; XX Century.

Introduzione

Daniele Ponchirolì, caporedattore della casa editrice Einaudi, senza il quale essa «non sarebbe stata»¹, fu una figura tanto amata e stimata tra gli addetti ai lavori quanto poco nota al grande pubblico. Complici della sua «oscurità» furono sicuramente il suo ruolo di «addetto ai fornelli»² nei retroscena della Casa Editrice, come anche un carattere schivo e modesto e la sua tendenza

¹ G. D. Bonino, *Incontri con uomini di qualità. Editori e scrittori di un'epoca che non c'è più*, Milano, Il saggiautore, 2013, p. 27.

² C. Cases, *Confessioni di un ottuagenario*, Roma, Donzelli editore, 2000, pp. 111-112.

a ricorrere a pseudonimi nelle sue pubblicazioni. Nel 2003 venne costituita a Viadana, città natale di Ponchirolì, una fondazione³ a suo nome con lo scopo di riunire tutta la documentazione edita e inedita inerente la sua figura e incoraggiare la ricerca. Il materiale conservato alla Fondazione si è rivelato prezioso soprattutto al fine di tratteggiare le vicende del giovane Ponchirolì e comprenderne il temperamento e le inclinazioni. La Fondazione possiede inoltre una copia digitale dell'incartamento Ponchirolì dell'Archivio Einaudi, nel quale è contenuto il carteggio con la redazione negli anni 1974-1978, fonte principale di questo studio, che mette in luce l'impegno di Daniele Ponchirolì per la narrativa per ragazzi. Egli fu infatti ideatore e curatore delle principali collane Einaudi destinate ai piccoli lettori, tracciando la linea editoriale di quello che ho chiamato il «laboratorio per l'infanzia di Casa Einaudi», già timidamente avviato negli anni '40⁴ e che riprese, dopo una lunga interruzione, sotto la sua guida nel 1959. In quel periodo interessato da profondi cambiamenti economici e sociali, diviso tra chiusure ideologiche e aperture rivoluzionarie, L'Einaudi dei ragazzi, sotto la guida di Ponchirolì, offrì un pensiero innovativo sul bambino e sulla letteratura per l'infanzia e diede spazio a pubblicazioni destinate a lasciare il segno negli immaginari collettivi degli italiani.

1. *Cenni biografici: infanzia e gioventù*

Daniele Ponchirolì nacque il 14 giugno 1924 a Viadana, una cittadina della bassa Mantovana, in una famiglia piccolo borghese e di tradizione socialista, ben inserita nella vita municipale⁵. La passione per la lettura e per la scrittura lo contraddistinsero fin da ragazzo, tanto che nell'estate del 1941, all'età di diciassette anni, tenne con costanza un diario⁶ narrando delle sue giornate di vacanza trascorse con gli amici. Ne emerge il ritratto di un ragazzo buono, estraneo alla cattiveria e alla malizia dei suoi coetanei⁷, ma comunque, come loro, pieno delle inquietudini tipiche dell'adolescenza, come emerge dal racconto

³ La Fondazione Daniele Ponchirolì, d'ora in avanti FDP, ha sede al MuVi di Viadana, città natale di Ponchirolì. Sito web: <<http://www.ponchirolì.it/>>.

⁴ Nel 1942 Einaudi avviò la collana «Libri per l'infanzia e per la gioventù», a cura di Mario Alicata, che vide però la pubblicazione di soli quattro testi e venne interrotta a causa della guerra. Nonostante la sua brevità, fu un primo esperimento non privo di valore che poté vantare la collaborazione, poi proseguita nel dopoguerra, di Elsa Morante e di Bruno Munari.

⁵ «Il padre Pilade era responsabile della fabbrica di mostarda viadanese 'Arisi e Perini'. Il nonno paterno Eligio, droghiere, fu consigliere provinciale di Mantova nel 1904-1905 (la prima amministrazione socialista d'Italia) e sindaco di Viadana dal 1914 al 1920». D. Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik. Diario 1956-1958*, a cura di T. Munari, Pisa, Edizioni della Normale, 2017, p. 9.

⁶ FDP, Daniele Ponchirolì, *Cronaca di un'estate*, testo inedito, 1941.

⁷ *Ibid.*, pp. 27-28. Ponchirolì racconta un episodio di prepotenza al quale lui non prende parte.

del suo amore non corrisposto per Elisabetta⁸. Timido e fragile, mostrava una spiccata sensibilità, incline alla riflessione e all'autoanalisi. Nelle ultime pagine del diario racconta della malinconia e dell'angoscia che lo assalirono alla fine dell'estate e che culminarono in una febbre altissima. Il dottore che lo visitò attribuì il suo malessere ad un esaurimento nervoso⁹, il primo, probabilmente, ma non l'ultimo. Pur avendo provato ad affrontare il problema, ricorrendo anche alle cure di un neurologo milanese¹⁰, probabilmente non riuscì mai a comprendere del tutto la natura di questi episodi¹¹ che lo accompagnarono per tutta la vita¹². Ricorda così Guido Davico Bonino, con cui lavorò per anni gomito a gomito:

Occorre ora ch'io dica che quest'uomo, di una lindura nel tratto e nelle scritture incomparabile, era profondamente inquieto e di continuo afflitto dai turbamenti più diversi, grandi e piccoli. Lo scrivo con la stessa tenerezza e partecipazione con cui tutti noi, suoi amici prima che colleghi, abbiamo vissuto al suo fianco il suo dramma quotidiano. La precisione, per cui – ripeto – rifulgeva, era il risultato di una costante messa in ordine del suo privato disordine interiore¹³.

Diplomatosi al liceo classico Romagnosi di Parma, del quale fu un allievo modello, si iscrisse alla facoltà di Lettere e filosofia di Firenze nell'ottobre del 1943¹⁴, ma l'armistizio e l'inizio della resistenza gli impedirono di frequentare l'Università. Ai primi di novembre, infatti, per evitare l'arruolamento nell'esercito di Salò, sconfinò in Svizzera, tra Büren e Büsserach, con il fratello maggiore Arrigo. Nemmeno in quei momenti di essenzialità Ponchiroli rinunciò alla scrittura, riempiendo il suo quaderno¹⁵ di poesie – facendone poi anche una

⁸ *Ibid.*, p. 38.

⁹ *Ibid.*, p. 64. Una reazione di questo genere risultò probabilmente di difficile comprensione da parte dei suoi coetanei. Gli scrisse l'amata Elisabetta: «Perché sei così amaro? [...] Ti dico soltanto questo: cerca di tornare quello che eri, ridi con i tuoi compagni e divertiti. [...] Ho pianto, ma non per il male che mi hai fatto, ma per te, per la tua vita che deve essere terribile se ogni tanto ti spinge a certi sfoghi». *Ibid.*, p. 69.

¹⁰ Nel suo diario 1956-1958, di cui parleremo più avanti, racconta minuziosamente la visita dal neurologo dott. Alfredo Grossoni a cui si sottopose, che si concluse con il consiglio di sedute di psicoterapia. Ponchiroli, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 72 e pp. 94-97.

¹¹ «È inutile che io cerchi ora con l'autoanalisi di rendermi conto di quanto mi è successo: a parte il fatto che il metodo dell'autoanalisi non è sempre consigliabile, è evidente che, se dopo un anno non sono venuto a capo della faccenda (e pure, certamente, secondo Grossoni, devo averci pensato su), è probabile che non riuscirò neanche in seguito. In definitiva, lo smarrimento, il tremito alle gambe, l'angoscia, l'insicurezza ecc. non sono altro che la traduzione in termini fisici di uno stato di insicurezza e angoscia psichica». *Ibid.*, p. 97.

¹² A Guido Davico Bonino confidò l'instabilità emotiva che lo tormentò anche negli ultimi anni della sua vita: «Caro Guido, [...] gli ultimi due giorni di Bologna sono stati per me molto faticosi, ed ora sono piombato in un buco di disagiata depressione. No, bene non sto, ma passerà». FDP carteggio, Ponchiroli a Davico Bonino, Viadana, 15 aprile 1975, scansione 347.

¹³ Bonino, *Alfabeto Einaudi*, cit., p. 162.

¹⁴ Ponchiroli, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 8.

¹⁵ FDP, Daniele Ponchiroli, *Quaderno svizzero*, testo inedito, 1943-1944. Il quaderno gli

raccolta a parte, inedita, intitolata *Uomini e donne*¹⁶ –, recensioni di libri¹⁷, riflessioni filosofiche o raccontando i momenti concitati e drammatici della sua fuga¹⁸. Rimase in Svizzera come internato civile in un campo di lavoro fino alla Liberazione. Sempre attraverso le pagine del suo diario si può comprendere come il periodo svizzero fu per lui occasione di riflessione sulla condizione umana e approfondimento del pensiero comunista che Ponchirolì abbracciò totalmente. In precedenza non aveva mostrato spiccati interessi politici¹⁹, tuttavia, la guerra fece evidentemente sorgere in lui la necessità di una morale diversa e favorì l'approdo a tesi dalla forte connotazione ideologica. Scrisse infatti:

Solo il comunismo, come io l'intendo, è il regno della giustizia, dell'equità. Sussiste sempre un equilibrio tra ciò che si dà e ciò che si riceve. Nessun compromesso. È il regno quasi divino perché è il regno dello spirito, dei migliori, degli effettivi valori contro i non-valori, delle possibilità morali contro le possibilità amorali ossia egoistiche²⁰.

Nel quaderno sono riportate anche riflessioni sulla forma di governo più adeguata per l'Italia – se monarchia o repubblica di stampo sovietico – il ruolo distruttivo della religione cattolica, il concetto di uguaglianza di diritti e di possibilità e altri temi che sarebbero stati oggetto di dibattito acceso nell'immediato dopoguerra²¹.

Tommaso Munari²² ha ricostruito le vicende accademiche di Ponchirolì attraverso gli archivi della Scuola Superiore Normale di Pisa. Infatti, tornato in Italia, nel dicembre 1945 fu ammesso ad anno iniziato alla Normale nella sezione reduci e partigiani²³ e qui ebbe l'occasione di formarsi come studioso

venne spedito dopo la fine della guerra, da un certo R. Grob., che lo aveva ritrovato tra le sue carte. Nella prima parte del quaderno è riportato lo scritto di un soldato toscano, Quintilio Gabelli, che racconta della sua fuga dai tedeschi dopo l'8 settembre.

¹⁶ FDP, Daniele Ponchirolì, *Uomini e donne*, testo inedito, 1943-1944.

¹⁷ Ponchirolì annotò recensioni di libri, segnati precisamente con autore, titolo, casa editrice e anno, quasi un'anticipazione di quelle schedature che avrebbe dovuto redigere lavorando all'Einaudi. In particolare recensì: N. Salvaneschi, *Un violino, 23 donne e il diavolo. La vita ardente di Nicolò Paganini*, Milano, Corbaccio, 1934; G. Rovetta, *L'idolo*, Milano, Baldini e Castoldi, 1923.

¹⁸ «Lasciammo alle nostre spalle i paletti rossobianchi della patria imbastardita, la voce che crebbe in me fino ad invadere tutte le mie fibre non fu già 'addio Italia' ma 'Salute alla Svizzera', paese delle libertà». [...] Qui si cominciava a vivere. Dopo i pericoli passati, un buon sospiro era conveniente uscisse dai polmoni». FDP, Ponchirolì, *Quaderno svizzero*, cit., p. 15.

¹⁹ In risposta alle provocazioni di un amico sulla necessità della resistenza passiva al fascismo, nel 1941 aveva scritto: «Io non ho meditato mai seriamente sul fascismo. So che – per ciò che mi riguarda – è terribilmente noioso, con le adunate inconcludenti e ridicole il sabato pomeriggio, vestiti in quel modo». FDP, Ponchirolì, *Cronaca di un'estate*, cit., p. 10.

²⁰ FDP, Ponchirolì, *Quaderno svizzero*, cit., p. 8.

²¹ *Ibid.*, pp. 48-55.

²² *Introduzione* in Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik*, cit.

²³ Archivio storico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Concorso riservato a reduci, partigiani e assimilati, a.a. 1945-1946, lett. L-Z citato in Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 8.

e critico di altissimo livello. Nel 1947 fu l'unico della sua sezione a passare il concorso per il terzo anno. All'esame di ammissione al quarto e ultimo anno della Classe di Lettere e Filosofia presentò una tesi su Pietro Bembo e il petrarchismo cinquecentesco e il giudizio della commissione, breve ma rivelatore, fu il seguente: «Mente limpidissima, orientata con gusto artistico e storico sicuro»²⁴. La sua tesi di laurea, sempre dedicata al petrarchismo bembiano, fu premiata con la lode. Durante l'anno accademico 1949-1950 con una borsa di studio del governo francese poté studiare a Parigi²⁵. Tra il 1949 e il 1951 inoltre lavorò alla pubblicazione delle *Rime* di Galeazzo di Tarsia²⁶, con la prefazione di Gianfranco Contini, e alla redazione di tre articoli accademici per la rivista «Belfagor»²⁷. La preparazione accademica di Ponchirolì, sotto la guida del suo relatore Luigi Russo, e l'incontro con Contini²⁸ si sarebbero rivelati fondamentali per l'inizio della collaborazione all'Einaudi e per le sue curatele successive²⁹.

2. Cenni biografici: vita di redazione

Dopo la laurea Ponchirolì era tornato nella bassa padana per lavorare come insegnante, ma venne presto contattato da Giulio Bollati – ex compagno di studi alla Normale e anch'egli allievo di Russo – che lo invitò a collaborare con la Casa editrice Einaudi. Bollati, infatti, insieme a Carlo Muscetta stava portando avanti un progetto per il quale si sarebbe rivelata proficua la collaborazione di Ponchirolì: la raccolta «Parnaso italiano». Ponchirolì venne ingaggiato e curò l'edizione delle sezioni *Poesia del Quattrocento e del Cinquecento*, e di Petrarca, *Canzoniere*, *Trionfi*, *Rime varie e una scelta di versi latini*³⁰.

²⁴ Archivio storico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Registri degli esami sostenuti dai normalisti, n. 6, citato in Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 9.

²⁵ *Ibid.*, p. 8.

²⁶ G. Di Tarsia, *Rime*, a cura di D. Ponchirolì, Parigi, A. Tallone editore tipografo, 1951.

²⁷ D. Ponchirolì, *Alberto Cantoni*, «Belfagor», vol. VI, n. 4, 31 luglio 1951, pp. 422-437; *Id.*, *La poesia maccheronica in Francia: Antonius de Arena*, «Belfagor», vol. VII, n. 4, 31 luglio 1952, pp. 407-419. Gli appunti dei suoi lavori sono conservati alla Fondazione Daniele Ponchirolì.

²⁸ Contini elesse Ponchirolì come suo corrispondente principe all'Einaudi, solo a lui riservava l'epiteto di «carissimo». E. Ferrero, *I migliori anni della nostra vita*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 80. Per un approfondimento sui rapporti tra Gianfranco Contini e l'Einaudi si veda la recente pubblicazione *Lettere per una nuova cultura. Gianfranco Contini e la casa editrice Einaudi*, a cura di M. Villano, Firenze, Edizioni del Galluzzo, 2019.

²⁹ «Nel corso della sua vita Ponchirolì curò altre opere di poesia italiana cinquecentesca: l'antologia *Lirici del Cinquecento* pubblicata dalla Utet nel 1958, e le *Rime* di Giovanni della Casa uscite per Einaudi nel 1967. Un suo breve saggio su «*La Camilletta*» di Gabriel de Guterry [1586] è incluso in *Miscellanea per le nozze di Enrico Castelnuovo e Delia Frigessi*. 24 ottobre 1962, Torino 1962, pp. 78-79». Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 9.

³⁰ *Poesia del quattrocento e del cinquecento*, a cura di C. Muscetta, D. Ponchirolì, Torino,

Significativa per la scelta dei toni umili, tipici di Ponchiroli, è la lettera con cui egli accettò l'incarico propostogli da Einaudi:

Caro Giulio, ho avuto il tuo espresso al mio ritorno da Suzzara (dove sono occupato in un locale insegnatoio) e ti rispondo a volta di corriere. Direi che, così, di primo colpo, la cosa mi interessa, ma non vorrei che tu sopravvalutassi le mie scarse forze che, dopo due anni di bassa padana, si sono forse anche un po' indebolite. Comunque, se tu sei proprio convinto che io sia "l'uomo che ci vuole", l'affare è senz'altro trattabile. In fondo per me sarebbe un modo abbastanza elegante per sgusciare fuori dal paese e dalla scuola. (...) Non mi resta che ringraziarti molto di aver pensato a un "provinciale" della mia lega. Ti saluto con affetto, Daniele Ponchiroli³¹.

Trasferitosi a Torino con la moglie Carla³², venne impiegato in redazione e diede in breve tempo prova delle sue doti, tanto da diventare una delle personalità chiave all'interno della casa editrice³³. Ponchiroli divenne in breve tempo redattore capo – responsabile, tra le altre collane, dei «Millenni» e dell'«Universale»³⁴ – ed ebbe il compito di dirigere l'efficientissimo ufficio correttori³⁵. Tratteggiare la sua figura di lavoratore dedito e instancabile è possibile grazie alle testimonianze di suoi colleghi – molto spesso amici – con i quali condivise i suoi quasi trent'anni di servizio di Casa Einaudi. Ricorda di lui Guido Davico Bonino: «Non ho mai conosciuto una persona altrettanto precisa di Daniele Ponchiroli. Questa precisione cominciava dalla calligrafia: piccola, regolare, uniforme, di una sorprendente chiarezza»³⁶. Infatti, Ponchiroli operava con una precisione chirurgica e una cura quasi maniacale per i particolari³⁷ – un

Einaudi, 1951; Francesco Petrarca, *Canzoniere, Trionfi, rime varie e una scelta di versi latini*, a cura di C. Muscetta, D. Ponchiroli, Torino, Einaudi, 1958.

³¹ FDP, carteggio, Ponchiroli ad Einaudi, Viadana, 9 novembre 1951, scansioni 1-2.

³² In un frammento di diario degli anni dell'università, Ponchiroli accenna alla sua storia d'amore con quella che sarebbe diventata sua moglie. Cfr. FDP, D. Ponchiroli, *Frammento di diario*, in *Racconti*, II, testo inedito, 1946-1948.

³³ «Allora voglio aggiungere – tanto per tentare di spiegarmi meglio – che è stato, con Bollati e Calvino, uno dei tre uomini-chiave della casa editrice. Se uno dei tre non ci fosse stato (mi riferisco al periodo coperto da questo libro), la casa editrice non sarebbe stata: uso, con piena consapevolezza, la forma intransitiva». G. Davico Bonino, *Incontri con uomini di qualità. Editori e scrittori di un'epoca che non c'è più*, Milano, Il saggia, 2013, p. 27.

³⁴ *I verbali del mercoledì: riunioni editoriali Einaudi 1953-1963*, a cura di T. Munari, Torino, Giulio Einaudi editore, 2013, p. XII.

³⁵ «Ponchiroli aveva come compito di coordinare la redazione e quella parte di redazione «in seconda», che era l'ufficio correttori. Allora l'Einaudi ne contava sino a una dozzina; un lusso, certo non uno spreco: era assai raro che un nostro libro contenesse un errore tipografico. Alla guida dei correttori c'era un uomo dolce e buono, Nino Colombo, anche lui scomparso prematuramente, per uno stupido incidente stradale. Colombo si esemplava – fatte salve le proporzioni – su Ponchiroli a perfetta immagine e somiglianza. Aveva assorbito il gene di Ponchiroli e lo aveva inoculato nella sua magnifica squadra di ragazzi e ragazze. E questo era il gene della precisione». Davico Bonino, *Incontri con uomini di qualità*, cit., p. 27.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Ponchiroli, *La parabola dello Sputnik*, cit., p. 11.

«mastro-cerusico delle plastiche testuali»³⁸ – ed era raro che un testo Einaudi contenesse degli errori. Le sue qualità erano però discrete, quasi nascoste dalla sua grande modestia, la stessa attitudine che lo spinse ad adottare più di una volta degli pseudonimi per i suoi lavori³⁹. Forse fu proprio la sua spiccata sensibilità, che gli causava tanti tormenti, che gli impedì di essere solamente un efficiente burocrate⁴⁰. Tutt'altro. Mise infatti al servizio della Casa, oltre che le sue innegabili doti “tecniche”, anche quelle umane, quali la pacatezza d'animo, la tranquillità e soprattutto l'infinita pazienza e disponibilità verso tutti. Racconta così Ernesto Ferrero:

Il redattore capo di tutto si fa carico, non soltanto la curatela di un classico, un indice dei nomi cui cambiare i numeri delle pagine, o il Dostoevskij da ricomporre da cima a fondo perché ogni volta che c'è scritto Pjotr bisogna scrivere Pëtr. Sulle sue spalle i colleghi tendono a scaricare ‘tutti gli incarichi più complicati e spinosi’: la gestione degli autori ansiosi, eternamente scontenti e incontentabili; i solleciti di autori, traduttori e curatori che al solito non sono stati ancora pagati; la carica di postulanti di ogni tipo: ‘collettivi teatrali d'ospedali psichiatrici, gruppi dediti alla psicoanalisi di gruppo, commandos di femministe’⁴¹.

Calvino si ispirò a lui nel suo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, dedicato appunto a Daniele Ponchiroli, dipingendo i tratti del dott. Cavedagna, così esasperato nel trambusto della vita di redazione:

Chi parla così è un omino rinsecchito e ingobbito che sembra rinsecchirsi e ingobbirsi sempre di più ogni volta che qualcuno lo chiama, lo tira per una manica, gli sottopone un problema, gli scarica tra le braccia una pila di bozze, “Dottor Cavedagna!”, “Senta, dottor Cavedagna!”, “Chiediamolo al dottor Cavedagna!”, e lui ogni volta si concentra sul quesito dell'ultimo interlocutore, gli occhi fissi, il mento che vibra, il collo che si torce sotto lo sforzo di tenere in sospeso e in evidenza tutte le altre questioni non risolte, con la pazienza sconsolata delle persone troppo nervose e il nervosismo ultrasonico delle persone troppo pazienti⁴².

Fondamentale fu inoltre il suo ruolo di mediazione all'interno dell'Einaudi, *conditio sine qua non* del lavoro in redazione dove la discussione, nel senso più nobile del termine, era posta a fondamento delle scelte editoriali⁴³. Così lo ricorda Giulio Einaudi:

³⁸ G. Davico Bonino, *Alfabeto Einaudi. Scrittori e libri*, Milano, Garzanti, 2003, p. 78.

³⁹ Per la curatela all'edizione del *Milione* di Marco Polo utilizzò lo pseudonimo Paolo Rivalta; per quella dell'*Orlando Furioso* Luca Lambertini; Luca Danese per la raccolta di poesie *Uomini e Donne*; come autore invece delle *Avventure di Barzamino* è Franco Bedulli.

⁴⁰ «Fortuna che c'era Daniele Ponchiroli, che sapeva far funzionare la macchina, anche se non bisogna pensare che fosse un gran burocrate; era una persona umile che si definiva un addetto alle cucine. Una figura straordinaria, di quelle che mi mancano, una figura che non si è ripetuta». Einaudi, *Tutti i nostri mercoledì*, cit., p. 75.

⁴¹ Ferrero, *I migliori anni della nostra vita*, cit., p. 77.

⁴² I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Torino, Einaudi, 1979, p. 108.

⁴³ *I verbali del mercoledì: riunioni editoriali Einaudi 1953-1963*, a cura di T. Munari, Torino, Giulio Einaudi editore, 2013, p. XXVIII.

Personaggio unico, quest'ultimo nella storia della casa editrice, tessitore instancabile, mediatore tra le diverse tensioni, uomo che amava definirsi 'addetto alle cucine'. Paziente con gli autori, persuasore occulto del programma, Ponchirolì riusciva con la sua modestia e con il suo spirito arguto di contadino della bassa padana a far convergere le diverse tensioni a un unico fine, quello di una produzione curata, con la preoccupazione costante del giusto equilibrio tra libri di alta qualità e di servizio⁴⁴.

Ancora più significativa è la descrizione di Ernesto Ferrero:

Se un libro suscitava un dibattito anche aspro, (Einaudi) capiva che aveva toccato un nervo scoperto, un punto essenziale, e che dunque era importante proporlo. Era una strategia redditizia, dal punto di vista culturale, ma dispendiosa, dal punto di vista umano. Come in ogni famiglia, anche in Einaudi ci potevano essere delle tensioni, dei conflitti. Ponchirolì era infaticabile nel ricucire rapporti, nel riportare la pace, sempre con la sua aria di bonario zio di campagna⁴⁵.

L'Einaudi di quegli anni, infatti, sarebbe stata più paragonabile ad una famiglia che non ad un luogo di lavoro. Questa dimensione di condivisione traspare con chiarezza dalle pagine del diario che Ponchirolì scrisse nel biennio 1956-1958, pubblicato nel 2017 a cura di Tommaso Munari⁴⁶. A fine giornata il redattore scriveva resoconti, brevi riflessioni, ma spesso anche interi verbali degli incontri di redazione delle riunioni del mercoledì – colmando in parte il vuoto dei verbali conservati all'archivio Einaudi⁴⁷ – e delle discussioni che avvenivano in Casa Einaudi. Il diario offre un punto di vista privilegiato per ricostruire i passaggi attraverso i quali si consumò la frattura ideologica degli intellettuali con il PCI, a seguito della rivolta di Budapest e le posizioni sostenute dall'Unità⁴⁸. Un aspetto che caratterizza la riflessione di quei giorni

⁴⁴ Einaudi, *Frammenti di memoria*, cit., pp. 92-93.

⁴⁵ FDP, E. Ferrero, *Su Daniele*, ricordo inedito, non datato.

⁴⁶ D. Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik. Diario 1956-1958*, a cura di T. Munari, Pisa, Edizioni della Normale, 2017.

⁴⁷ Le testimonianze dei verbali del mercoledì si interrompono infatti nel 1956 e riprendono nel 1958, con Ponchirolì che dall'anno dopo sostituì Foà nel compito di trascrizione. «Daniele Ponchirolì, del resto, aveva raccolto il testimone già nel novembre 1959 introducendo in questi documenti un'importante novità: il discorso diretto. A un tale cambiamento di forma, corrisponde, va da sé, un cambiamento di contenuto. La registrazione 'acustica' di Ponchirolì non tralascia nulla, non corregge, non censura. Per certi versi è impietosa: anacoluti, dislocazioni a sinistra, frasi scisse e psuedoscisse, un tripudio di 'c'è' presentativi e di 'che' polivalenti. Per altri versi è geniale. Perché, semplicemente, restituisce le voci, l'eloquio, le esitazioni, le tensioni, i contrasti; trasforma il verbale in una sceneggiatura». *I verbali del mercoledì: riunioni editoriali Einaudi 1953-1963*, a cura di T. Munari, Torino, Giulio Einaudi editore, 2013, p. XXXIII.

⁴⁸ Il 24 ottobre, il giorno dopo lo scoppio dei tumulti per le strade di Budapest contro il regime sovietico, L'«Unità» apriva con un articolo intitolato *Scontri nelle vie di Budapest provocati da gruppi armati di controrivoluzionari*. Archivio storico digitale dell'«Unità», 24 ottobre 1956, p. 1, <https://archivio.unita.news/>, (ultimo accesso: 13.02.2020). Gli intellettuali del partito, tra cui i membri della cellula Giame Pintor sconfessarono le tesi dell'Unità con un appello riportato nel diario. Cfr. Ponchirolì, *La parabola dello Sputnik*, cit., pp. 42-43. A seguito di questa vicenda nacque la collana dei «Libri bianchi», inaugurata proprio da *Qui Budapest* di Luigi Fossati, che

è il muoversi sempre «all'unanimità»⁴⁹. del gruppo Einaudi, che coinvolge gli iscritti alla cellula Giame Pintor – come Calvino e Foà – ma anche quanti non sono iscritti – come Ponchirolì – o addirittura di diversi schieramenti politici. Le riunioni della cellula si prolungavano in quelle editoriali e viceversa, occupando anche il tempo libero, segno che dai protagonisti non era percepito alcuno strappo o soluzione di continuità. Ponchirolì, infatti, annotò uscite domenicali e soggiorni fuori porta, ma anche semplici dopocena o uscite al cinema con Einaudi, Calvino, Foà – amico sincero di Ponchirolì, forse il preferito in Casa Einaudi in quel periodo, dato che è a lui che sono indirizzate le lettere più personali⁵⁰ – e le rispettive mogli. Il lavoro intellettuale, la vita privata e la discussione politica erano tre ambiti in cui il gruppo si esprimeva come tale, con sfumature e caratteri diversi ma con piena partecipazione di tutti. Si capisce quindi l'affetto che legava Ponchirolì agli altri collaboratori, che fa dire a Giulio Einaudi, dopo la morte di Daniele, avvenuta nel 1979: «Quando è partito si è creato un vuoto. Non un vuoto di potere, ma di tessuto connettivo, come se fosse venuto a mancare qualcosa di essenziale... un vuoto quindi difficile da colmare»⁵¹.

3. «Libri per ragazzi»: i criteri della selezione

La passione più grande di Ponchirolì fu probabilmente la narrativa per ragazzi, nella quale si cimentò con impegno costante sia come autore che come redattore. Tra il materiale inedito alla Fondazione Ponchirolì sono conservati diversi racconti⁵², alcuni incompiuti, e simpatiche filastrocche per il figlio Marco⁵³, mentre sotto lo pseudonimo Franco Bedulli scrisse *Le avventure di Barzamino*, edito nella collana «Libri per ragazzi» nel 1965. L'impegno con la letteratura per ragazzi passò anche attraverso la cura dell'apparato illustrativo.

sarà sede al dibattito ideologico e politico avviatosi in quegli anni.

⁴⁹ L. Mangoni, *Pensare i libri. La casa editrice Einaudi dagli anni Trenta agli anni Sessanta*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999, p. 859.

⁵⁰ FDP, carteggio, Ponchirolì a Foà, Dubrovnik, 16 luglio 1959, scansione 163; Ponchirolì a Foà, Viadana, 3 gennaio 1961, scansione 170.

⁵¹ S. Bitasi, *Lo Struzzo a Mantova*, «La Gazzetta di Mantova», 24 giugno 1993.

⁵² FDP, D. Ponchirolì, *Paola*; *La Claudia e il fonografo*; *Domenica in casa Trombetti*; *Le AA. FF.*; *Incontro domenicale*; *L'agente librario*; *Una triste novella*; *Cronache di una giornata romana*; *Risti e Pin boscaioli di frodo*; *Il fico degli Storker*; *L'insonnia*; *Il sindaco*; *Alina e il vecchio*; *Fogarina*, testi inediti, non datati. Tra i tanti quello più significativo è *Paola* che narra le vicende di una bambina, Paola appunto, e Luca, un ragazzo più grande. Gli atteggiamenti che sembrano propri di amicizia e di affetto sincero si tramutano poi in episodi ripetuti di abuso. Seppur tragico e drammatico, e quasi stonato rispetto al resto della sua produzione, il racconto denota l'interesse di Ponchirolì al mondo dell'infanzia, anche se come paradiso perduto, soprattutto perché il racconto è narrato attraverso gli occhi di Paola.

⁵³ FDP, D. Ponchirolì, *Filastrocche per Marco*, testo inedito, 1976-1978.

Un'altra sua grande passione infatti fu la pittura⁵⁴, sebbene non mostrò mai i suoi quadri. Realizzò le illustrazioni del suo libro *Le avventure di Barzamino, Il tramviere impazzito ed altre storie* di Marina Jarre e *Le storie di papà* di Augusto Monti, sempre sotto lo stesso pseudonimo. Senza ombra di dubbio, però, il contributo più significativo che Ponchirolì diede alla narrativa per ragazzi fu nelle vesti di curatore. Ideò e diresse, infatti, due delle principali collane per ragazzi del secondo dopoguerra, «Libri per ragazzi» – inaugurata nel 1959 e da lui portata avanti fino al sessantaseiesimo titolo, nel 1977 – e «Lecture per la scuola media» – quattordici anni di lavoro a partire dal 1965 per un totale di cinquantatré titoli.

Riconoscere e ricostruire quello che potremmo chiamare il *metodo Ponchirolì* è stato possibile grazie ad una fortuita coincidenza in termini archivistici. Ponchirolì, infatti, non trascorse gli ultimi anni di lavoro in redazione a Torino, bensì a Viadana, dove si era trasferito a partire dall'estate del 1974, forse per motivi di salute – nel carteggio si trovano accenni ad esami clinici ai quali si sottopose – e per la necessità di una maggiore tranquillità anche emotiva. Continuò comunque il lavoro editoriale, dapprima senza mutare di ruolo, nell'ultimo anno invece come consulente⁵⁵. La corrispondenza con l'Einaudi fu quasi giornaliera⁵⁶ – più di mille documenti epistolari, concentrati in particolare nel biennio 1975-1977 – intervallata da telefonate e periodiche riunioni tra Bologna, Torino e Viadana, di cui non si ha però purtroppo traccia se non qualche menzione sparsa nel carteggio. La sua attività principale consisteva nell'analisi dei manoscritti da selezionare per la collana «Libri per Ragazzi»⁵⁷. Quando si rendeva necessaria una seconda lettura, li mandava in redazione – nell'arco di quattro anni spedì a Torino quasi centocinquanta pareri editoriali –, altrimenti, come racconta lui stesso in una lettera del 1975, intratteneva i rapporti con gli autori al fine di migliorare i testi che questi gli avevano sottoposto⁵⁸. Si è rivelato utile dedurre i criteri editoriali utilizzati da Ponchirolì

⁵⁴ «Alla metà degli anni Settanta, Daniele Ponchirolì si recava, di tanto in tanto, in una bottega di colori per acquistare materiale che gli sarebbe servito per i suoi dipinti». Afro Somnezari, *Su Daniele*, ricordo inedito conservato alla Fondazione Daniele Ponchirolì.

⁵⁵ «Sono tornato al tavolino domestico il 6 agosto e ho cercato di infilarmi subito il vestito nuovo da 'consulente' (che mi è parso tanto simile a quello dell'imperatore Anderseniano). Ti dirò in un orecchio che, come non sono mai stato capace di fare il dirigente, non sarò mai capace di fare il consulente: il mio vero mestiere è, semmai, del redattore (come dice G.D.B). E così, spero che non mi farai mancare pane per i miei denti (come rivedere note e simili – per me – ghiottonerie)». FDP, carteggio, Ponchirolì a Vivanti, Viadana, 6 settembre 1977, scansione 828.

⁵⁶ «Qui, avvolto nella più fitta nebbia autunnale (che ben mi protegge) ricevo tutti i giorni la mia derrata di lettere, di manoscritti e di telefonate e di visite: credo che alle poste locali comincino già ad odiarmi». FDP, carteggio, Ponchirolì a Vivanti, Viadana, 12 novembre 1974, scansione 254.

⁵⁷ «Dopo la faticata nera per sistemare i libri, ho ricominciato a lavorare; leggo soprattutto dei vecchi dattiloscritti per bambini, in modo da liberarmi degli arretrati». FDP, carteggio, Ponchirolì a Sacchi, Viadana, 12 settembre 1974, scansione 189.

⁵⁸ «Spero di non agire fuori dalla 'legalità' se qualche volta liquido da qui, senza passarvi parola, delle cose (dattiloscritti o proposte) che proprio non vanno e di cui – dopo averci meditato su – sono

operando per contrasto, cioè analizzando i pareri negativi e quindi i motivi per i quali un libro non sarebbe mai potuto ai suoi occhi entrare a far parte della collana. Tra i giudizi più coloriti e provocatori vi è quello sul manoscritto di Astorre Brogi, *Le novelle delle novelle*:

Ho letto 117 pagine su un totale di 189, e credo di meritare una medaglia con fronde. Il libro del signor Astorre Brogi non sarebbe da leggere oltre pagina 10 – poniamo – ma poiché Calvino mi ha pregato di vederlo [...] ecco che l'ho visto e letto, come dicevo, fino a pagina 117, fino all'estremo delle mie capacità fisiche. [...] Il protagonista (che è trasparentemente l'autore) ha dei buonissimi e moderni principi didattici: oltre a sapere che gli stati non fanno abbastanza per valorizzare l'insegnamento ch'è il mezzo per portare l'uomo verso un grado eccellente di qualità, garanzia di benessere e pace 'e per questo l'umanità viene involupata nelle pastoie dell'egoismo governanti lotte per la supremazia del potere che seminano dovunque dolore' (p. 3), a uno scolaro che gli dice chiaro e tondo 'Ma io me ne frego delle tabelline'. 'Caro scolaro' risponde 'Tu sei di una intelligenza normale, e se non ti impegni ad imparare la tavola pitagorica, con una sberla ti cambio i connotati' perché 'il maestro può minacciare; ma guai a lui se arriva con qualche scappellotto ai suoi alunni'⁵⁹.

Il tono ironico e sfidante di Ponchiroli dimostra la sua profonda avversione verso una modalità di insegnamento autoritaria – basata sul ricatto della violenza per ottenere l'obbedienza degli alunni – che ai suoi occhi non era chiaramente promotrice di «buonissimi e moderni principi didattici»⁶⁰. In altre occasioni critica anche un altro aspetto dell'insegnamento, tipico dell'Ottocento e della prima metà del Novecento, che definisce «bamboleggiante», come nel parere relativo a *Viaggio con l'omino* di Anna Sven o al «debolissimo raccontino della moglie dell'on. Borsa»⁶¹, senza un titolo, che riportiamo di seguito:

L'idea non è nuova, anzi è vecchia, e la realizzazione fantastico letteraria, anche. Lo stile è femminil-bamboleggiante, da maestra fin-de-siècle, con i suoi relativi diminutivi e vezzezzeggiativi: mammina, cuoricino, vanitosetta, manina, codine, ecc. è – detto fra noi – il tipo di libro che non dobbiamo fare, né ora né mai⁶².

Anche qui si riscontra quello che è il difetto comune a molti scrittori (o candidati tali) per l'infanzia: cioè l'adeguamento un po' paternalistico (o mammistico) a quello che si suppone essere (ma io credo che non è) il linguaggio e la capacità di ricezione dei bambini. Onde quel tal stile 'bamboleggiante' che suscita qualche perplessità e più spesso irritazione, anche (credo) presso gli infanti di oggi⁶³.

sicurissimo per un giudizio negativo. Altre volte, invece, intrattengo rapporti con i proponenti fino ad arrivare ad un qualcosa di presentabile alla casa editrice. I maggiori fornitori di lavoro di questo tipo per me sono: Lodi (due proposte di suoi amici), Faeti (una proposta), Rodari (una proposta), più alcuni ragazzautori che hanno indirizzato qui. Come ripeto, se varrà la pena, riferirò a suo tempo». FDP, carteggio, Ponchiroli a Davico Bonino, Viadana, 2 febbraio 1975, scansione 316.

⁵⁹ FDP, carteggio, parere editoriale, non datato, scansione 216.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ FDP, carteggio, Ponchiroli a Sacchi, Viadana, 29 marzo 1978, scansione 911.

⁶² FDP, carteggio, parere editoriale, 28 aprile 1975, scansione 367.

⁶³ FDP, carteggio, Ponchiroli a Sacchi, Viadana, 29 marzo 1978, scansione 911.

Il modello che Ponchirolì sta attaccando è quello che negli anni Sessanta e Settanta appariva come tradizionale e conservatore, che proponeva, per usare le parole di Pino Boero, «storielle dense di ammaestramenti ben pensanti, di artificiosi universi di buoni sentimenti»⁶⁴. La selezione operata, quindi, esclude ogni forma di patetismo, tipico ottocentesco, e di ammaestramento morale, come dice esplicitamente nel giudizio sugli *Amici inseparabili* di Angelo Rossetto: «È escluso nel modo più assoluto che questa serie promiscua di ‘frammenti’ moralistici di varia provenienza possa costituire un volume della collana ragazzi»⁶⁵.

Se l'intento era quindi quello di superare la tradizione, erano riconosciute tuttavia delle punte di valore nella letteratura precedente, come nel caso della *Trovatella di Milano* di Carolina Invernizio:

Ma chi ha detto che l'Invernizio è una scrittrice ‘diseducativa’ (sotto tale etichetta, la locale biblioteca ha provveduto negli anni Trenta-Quaranta a mandare al macero le sue opere, che possedeva numerose), sbaglia come per Salgari. Questo libretto ha una cornice storica, ha una morale, ha una scrittura veloce senza tante svenevolezze. Insomma, se si avesse il coraggio (lascio a voi decidere se è proprio tale, o se invece non sia impudenza) di ficcarlo nelle Letture per la scuola media, un certo discorso si potrebbe far su (serio o semiserio, a seconda dei casi e dell'opportunità), che al limite potrebbe avere un peso polemico nei riguardi della letteratura-bene, ‘educativa’, assai più ‘diseducativa’ di quanto non paia. (Abbiamo già ‘sgonfiato’, anzi storicizzato de Amicis, ma quanti altri rimangono in piedi!)»⁶⁶.

In opposizione all'Invernizio, Ponchirolì cita De Amicis, ritenendo che vada «storicizzato», valutato nel contesto letterario ed educativo dell'epoca in cui è stato scritto, senza prenderlo come modello intramontabile. A suo giudizio non doveva essere riproposto perché compito della collana era innanzitutto quella di essere attuale e di rivolgersi ai ragazzi contemporanei. A più riprese ribadisce questo concetto, come nei giudizi sui *Racconti* di Mariada Scarcella e sulle *Letture per ragazzi* di Giuseppe Cannizzaro:

Sono dodici brevi racconti (di tre o quattro cartelle ciascuno) dove si fanno parlare animali e cose. C'è sempre una morale (o moralità) ovvia e sorpassata e la scrittura è (ahimè) poetico-lirica. Sia come concezione che come esecuzione sono racconti ‘vecchi’ che non possono interessarci⁶⁷.

Il libro è formato da una serqua di poesie e di raccontini. Sia le une che gli altri sono molto noiosi, piatti, didascalici, moralistici, ecc. ecc., privi di qualsiasi luccichio d'ingegno, fantasia e mestiere. Sono cose vecchie, contemporanee a Cesare Cantù. Qualche riga sbrigativa può bastare a rassicurare l'autore che questo materiale non fa per noi, e – speriamo per il bene della patria in pericolo – per nessuno⁶⁸.

⁶⁴ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 243.

⁶⁵ FDP, carteggio, Ponchirolì a Sacchi, Viadana, 11 dicembre 1974, scansione 284.

⁶⁶ FDP, parere editoriale, 10 dicembre 1974, scansione 282.

⁶⁷ FDP, carteggio, parere editoriale, 1 gennaio 1976, scansione 503.

⁶⁸ FDP, carteggio, parere editoriale, 5 marzo 1976, scansione 521.

Il giudizio negativo però non è riferito solo sulla produzione che ha un'eco ottocentesca, ma anche su quella di epoca fascista, identificata emblematicamente nella collana «La Scala d'oro», come Ponchirolì dice esplicitamente nel parere sul manoscritto di Salvatore Ascenzi, *Storia di mondi pagani*:

Il volume è troppo poco omogeneo e coerente. L'autore è costretto (per seguire da vicino 'le storie') a usare una varietà di stili, che non giovano alla scorrevolezza della lettura. In più: alcuni racconti sono piuttosto lunghi e faticosi, altri molto corti e rapidi. Insomma, più che un libro ben masticato, è un centone. Si tenga conto che, se anche il libro fosse stato patinato bene, il materiale eterogeneo avrebbe portato, nel migliore dei casi, al livello dei libri utetiani della 'Scala d'Oro': il che non è confortante. Sono contrario a questo tipo di libri che sono praticamente inutili e, tutto sommato, noiosi⁶⁹.

«La Scala d'Oro» era infatti una collana illustrata, edita dalla Utet tra il 1932 e il 1945, che proponeva per lo più riscritture di classici per ragazzi divisi in fasce d'età⁷⁰. La logica che sottendeva la collana era lontanissima dall'intendimento dell'Einaudi, sia per la scelta dei testi – grandi classici o libri nuovi ma di taglio didattico-enciclopedico⁷¹ – sia per l'operazione di riscrittura, ad opera di autori specializzati. Quest'ultima in particolare presupponeva, e sanciva nei fatti, l'impossibilità di una comunicazione univoca per grandi e piccoli, un punto di lavoro importante, invece, in Casa Einaudi. Secondo Ponchirolì, infatti, non era necessario proporre una riscrittura perché un libro fosse adeguato ai ragazzi, ma si dovevano selezionare dei testi che essi fossero in grado di leggere, comprendere e dai quali potessero trarre gusto. Questo concetto è efficacemente sintetizzato nel parere positivo sul *Cacciatore di draghi* di J.R.R. Tolkien:

Cara Agnese, ho letto il cacciatore di draghi (il titolo buono mi pare proprio questo) e, a parte il Proemio, piuttosto arzigogolato, per il resto mi pare molto leggibile anche per i ragazzi. Sono quindi d'accordo nell'includerlo nella collana per ragazzi⁷².

L'avverbio «anche» racchiude in sé un significato decisivo per l'orientamento della collana. Essa infatti nasce dal presupposto di un'indistinzione tra grandi e piccoli, rinunciando quindi a proporre dei testi esclusivamente per ragazzi, aprendo invece alla possibilità che esistano libri per adulti leggibili «anche per i ragazzi». Ponchirolì esplicita questo concetto nel parere su *Che importa se ci chiaman banditi* di Guido Petter:

Insomma, concludendo, il libro è scritto non male, ma ha questi difetti: 1) è troppo lungo nello sviluppo degli episodi; 2) manca di forza epica, per me indispensabile; 3) indulge nel

⁶⁹ FDP, carteggio, parere editoriale, 14 giugno 1976, scansione 582.

⁷⁰ Cfr. E. Rebellato, *La scala d'oro: libri per ragazzi durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2016.

⁷¹ *Ibid.*, p. 8.

⁷² FDP, carteggio, Ponchirolì a Incisa, Viadana, 25 settembre 1974, scansione 196.

didascalismo; 4) è dovizioso di buoni sentimenti. Anche se il libro (e non l'ho capito bene) fosse destinato ai ragazzi, rimarrebbero i difetti che ho detto, perché se sono difetti per gli adulti lo sono maggiormente per i ragazzi, secondo la nostra giusta indistinzione tra grandi e piccoli⁷³.

A far luce ulteriormente sui principi ispiratori di Ponchirolì è il questionario del 1976 – del quale ignoriamo la finalità – che Ponchirolì compila, su richiesta della redazione, a proposito della collana. Alla domanda «Come si articola il rapporto scrittori per bambini-casa editrice nella scelta dei libri? Gli scrittori per adulti sanno scrivere anche per bambini?», risponde:

Non crediamo, salvo eccezioni, che esistano dei veri validi 'scrittori per bambini': uno scrittore che si ponga come obiettivo di scrivere 'per bambini' fallisce quasi sicuramente lo scopo. 'Scrittori per bambini' lo si diventa quando i bambini (o gli editori) scoprono che un libro, non propriamente scritto per loro, può diventare un libro anche per loro. Così stando le cose, secondo noi, è ovvio che ci sono scrittori per adulti che sono leggibili anche dai bambini e che diventano patrimonio della letteratura per l'infanzia (per es. Collodi, Verne, Salgari, Mark Twain, Lewis Carroll, London, Dickens, Dumas, ecc., ecc.)⁷⁴.

Confidando nelle capacità dei ragazzi e instaurando con loro, attraverso i libri, un rapporto alla pari, Ponchirolì aveva sviluppato nei fatti i propositi che l'Einaudi aveva chiari fin dal 1942 con la pubblicazione della collana «Libri per l'infanzia e per la gioventù», unico esperimento precedente a «Libri per ragazzi». La descrizione della collana nel *Catalogo Einaudi* del 1956 recitava: «L'educazione del fanciullo, ammesso fra i grandi su un piede di parità, senza affettazione né smancerie, sorge spontanea dal fatto di giocare con chi ne sa più di lui»⁷⁵.

4. «Libri per ragazzi»: tra fantasia e orientamenti politici

«Libri per ragazzi» non aveva obiettivi pedagogici specifici o insegnamenti morali da trasmettere, al contrario aveva come scopo primario quello di stimolare la fantasia. Essa però non era solamente un libero sfogo fine a sé stesso, ma una modalità di approccio alle cose che esaltava il potenziale creativo e intellettuale dei ragazzi. Proprio nell'introduzione ad un'edizione del 1971 di scritti di Salgari, da lui curata, Ponchirolì sottolinea la differenza tra ciò che è formativo in senso stretto e ciò che invece contribuisce allo sviluppo dei ragazzi tramite la fantasia, che a suo giudizio non è di minor valore.

⁷³ FDP, carteggio, parere editoriale, non datato, scansione 359.

⁷⁴ FDP, carteggio, Questionario, 18 maggio 1976, scansione 563.

⁷⁵ *Catalogo generale delle edizioni Einaudi. Dalla fondazione della Casa editrice al 1 gennaio 1956*, Torino, Einaudi, 1956.

Salgàri non è mai stato simpatico né agli insegnanti né ai genitori di tutti i ragazzi che si sono accostati alle sue straordinarie avventure. Dicevano i primi – e forse lo dicono ancora – che Salgàri era un autore che ‘scriveva male’, che dava cattivi esempi di lingua e di retto scrivere e che insomma era da evitare perché dannoso a chi voleva ottenere la sufficienza nei temi di italiano. I secondi ammonivano i figli a lasciar da parte quello scrittore che altro non faceva che ‘montare la testa ai giovani’ mettendoli in uno stato di insana esaltazione. È superfluo dire che, da vecchio salgariano, non sono d’accordo né con tali insegnanti, né con tali genitori. [...] Non si ha il tempo né la voglia di vedere o esaminare come un libro di Salgàri sia scritto. Quello che solo interessa è l’azione, è sapere il più rapidamente possibile, ma senza saltare i passaggi intermedi, come la storia ‘va a finire’. Ciò che rimane in testa, oltre i fatti e il ricordo nostalgico di essi, non è la lingua, non è lo stile, ma semmai un bagaglio di frasi ricorrenti e stereotipe. E la popolarità di Salgàri tra i ragazzi di una volta è misurabile anche dal fatto che essi, pressappoco con le tecniche comuni al modo di giocare a guardie e ladri, giocavano ai pirati della Malesia o ai corsari delle Antille. [...] Quanto al ‘montare la testa’, credo bene – anzi, lo spererei – che i libri di Salgàri montano la testa ad un ragazzo, ma in una direzione che a me pare giusta: ne sollecitano cioè la fantasia, la spingono nelle più libere e disinteressate scorribande nel regno del fantastico, esaltandone il potenziale, la forza, l’acume⁷⁶.

Lo stimolo della fantasia aveva anche lo scopo di combattere la tentazione nei ragazzi di cedere al conformismo, come se il fantastico rappresentasse lo spettro delle infinite possibilità alternative al pensiero unico proposto dalla società. Ponchiroli esplicita questa presa di posizione nel questionario già citato del 1976:

Nessun intendimento strettamente pedagogico presiede alla collana ragazzi, se non quello di sollecitare la fantasia dei giovani lettori: il che ci pare uno dei compiti primari in un mondo che tende ad annullare o a livellare le capacità fantastico-inventive degli adolescenti privilegiando il conformismo intellettuale⁷⁷.

Proprio per salvaguardare la creatività dei lettori, ragionando con Giulio Einaudi rispetto al futuro della collana, arrivò a proporre una soluzione di notevole scarto rispetto alle tendenze perseguite fino a quel momento rispetto alle illustrazioni: il bianco e nero.

In un mondo ormai tutto a colori (giornalini e tv compresi), si sta restringendo anche qui lo spazio riservato alla fantasia: penso quindi che la soluzione del bianco e nero potrebbe essere la vera novità con valore anticonformista e formativo⁷⁸.

Sarebbe però ingenuo ritenere che non ci fosse alcuna interferenza politica in un generico appello alla fantasia come condizione di libero pensiero. Era lasciato tanto spazio all’immaginazione dei ragazzi, ma in una traccia comunque – e non

⁷⁶ E. Salgari, *Avventure di prateria, di giungla e di mare*, a cura di D. Ponchiroli, Torino, Einaudi, 1971, pp. 8-9.

⁷⁷ FDP, carteggio, Questionario, scansione 563.

⁷⁸ FDP, carteggio, Ponchiroli a Einaudi, 17 luglio 1975, scansione 399.

sarebbe potuto essere altrimenti – ideologicamente orientata. Gianni Rodari, uno degli autori per ragazzi più famosi ed amati di Casa Einaudi, nella sua *Grammatica della Fantasia* riflette sulla commistione tra creatività letteraria e ideologia politica, dove l'una fa irruzione nell'altra quasi senza che l'autore se ne accorga:

Penso che il prigioniero sia entrato nella storia grazie alla rima di 'canzone' e 'prigione', di cui consapevolmente non avevo preso nota, ma che evidentemente stava in agguato. Le sbarre si direbbero una conseguenza ovvia. Ma non credo. Me le deve avere suggerite piuttosto il ricordo, fuggevolmente affiorato, del titolo di un vecchio film: 'Prigione senza sbarre'. L'immaginazione può seguire ora un'altra strada: 'Cadono tutte le sbarre di tutte le prigioni del mondo. Escono tutti. Anche i ladri? Sì, anche i ladri. È la prigione che produce i ladri. Finita la prigione, finiti i ladri'. E qui posso notare come nel processo apparentemente meccanico si cala, come in uno stampo, ma anche modificando lo stampo stesso, la mia ideologia. Sento l'eco di letture antiche e recenti. I mondi degli esclusi chiedono con prepotenza di essere nominati: orfanotrofi, riformatori, ricoveri per i vecchi, manicomi, aule scolastiche. La realtà fa irruzione nell'esercizio surrealistico. In fin dei conti, forse, se il paese musicale diventerà una storia, non si tratterà di una fantasticheria evasiva, bensì di un modo di riscoprire e rappresentare in forme nuove la realtà⁷⁹.

La politica, infatti, rientrava a pieno titolo tra i criteri di selezione di un volume, tanto che, in una lettera a Guido Davico Bonino del gennaio 1975, Ponchirolì scrisse: «Non so se sai che il Vassalli ha voluto che leggessi il suo ultimo parto, *L'arrivo della lozione*. Inter nos – direbbe chi sai – il libro non mi ha molto convinto, né politicamente, né letterariamente»⁸⁰. La collana per ragazzi incarnava immutata la missione culturale e politica propria dell'Einaudi fin dagli inizi⁸¹. Nel carteggio si trovano tracce di istanze specifiche e di problematiche che negli anni Settanta erano state sollevate principalmente dalle forze di sinistra, come le rivendicazioni femministe e il problema dell'integrazione meridionale⁸², entrambe rispettivamente menzionate nei pareri citati di seguito:

Nelle intenzioni, il racconto vuole essere un contributo alla 'distensione' tra il Nord e il Sud. Senonché purtroppo, nell'esecuzione, nella scelta degli episodi, nello svolgimento di essi, il fine propostosi dall'autrice è – secondo me – vanificato e il nobile assunto rischia effetti controproducenti. [...] Sono dunque contrario alla pubblicazione del libro per non aver trovato l'autrice il tono giusto. Su questi argomenti (mafia ecc.) non ci si può permettere

⁷⁹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1976, p. 14.

⁸⁰ FDP, carteggio, Ponchirolì a Davico Bonino, Viadana, 16 gennaio 1975, scansione 297.

⁸¹ Ponchirolì esplicita questo concetto nella risposta al questionario del 1975: «La nostra casa editrice si occupa di libri per ragazzi al fine di continuare, a tutti i livelli, il discorso culturale che da anni persegue nel campo delle scienze umane e della letteratura». FDP, carteggio, questionario, scansione 563.

⁸² Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

– credo io – di sbagliare il bersaglio o di avvicinarsi ad esso: bisogna assolutamente fare centro⁸³.

Non mi pare che vada bene per la Collana Ragazzi, anche se i sentimenti e le idee che vi sono espresse sono condivisibili (la spezia più abbondante dell'insalata è il femminismo), quantunque non manchino semplificazioni e ingenuità⁸⁴.

Ancora più esplicite sono le righe che Ponchiroli spende per uno dei *Racconti per ragazzi* di Sergio Zanetti, in cui si mostra preoccupato per la salvaguardia della democrazia:

La storia ha una sua logica, ma il contesto in cui agiscono i personaggi è piuttosto convenzionale (si vuol uccidere il drago, e se ne dà l'incarico, per mancanza di coraggio, a un misterioso principe straniero: americano?). [...] pare un apologo del governo, o meglio del sottogoverno democristiano. Bene, dico io, che Dc non sono. Ma poi in questo sottogoverno mi pare che venga coinvolta anche la democrazia, che con la Dc non ha niente a che vedere, a favore (o mi sbaglio?) di una repubblica presidenziale (vedi le prime pagine): e qui, con l'aria che tira oggi, non sono più d'accordo perché di lì ai golpes ci passa un dito»⁸⁵.

Il contesto degli anni Settanta, di violenza sociale e di tensione politica in cui Pci e Dc raggiunsero il massimo livello di contrapposizione, ma soprattutto l'allarme lanciato dal colpo di stato del generale Pinochet in Cile, permettono di comprendere le preoccupazioni di Ponchiroli per i contenuti, potenzialmente eversivi, dei *Racconti* di Zanetti. L'attenzione da redattore per la veicolazione di un corretto messaggio politico si riscontra anche nelle sue vesti di autore della Collana, nel suo testo del 1965 *Le avventure di Barzamino*. Il protagonista, infatti, dopo mille peripezie, viene a conoscenza dell'inganno che regge il mondo:

Dovete sapere che il mondo è minacciato da questi scimmioni che si sono messi in testa di dominarlo e di sottomettere gli uomini ai loro voleri. [...] Ora, per fare questo gli scimmioni hanno un piano ben preciso: quello di camuffarsi da uomini, scendere in mezzo a loro senza farsi riconoscere e impadronirsi poco alla volta dei posti più importanti in modo di avere in mano, un bel giorno, le leve di comando. [...] Pigliano un uomo, gli cavano la pelle tutta intera, come si sguscia un grano d'uva, e la mettono addosso a uno scimmione come se fosse un vestito. Questo qui impara la lingua del paese dove è mandato a compiere la sua missione, e dopo qualche anno eccolo lì a capo di una importante istituzione pubblica, civile o militare, di un'accademia artistica o letteraria [...]. Ma la coda, dico io, la coda, si dovrebbe pur vedere [...] – fece a questo punto Barzamino, a cui non andava giù la faccenda degli scimmioni travestiti da uomo e circolanti magari anche a Babbioneta.

⁸³ A proposito del manoscritto *Straniero al mio sangue* di Spagnuolo. FDP, carteggio, parere editoriale, non datato, scansione 245.

⁸⁴ A proposito del manoscritto *Il signor B. nel Dolce Paese* di Donatella Ziliotto. FDP, carteggio, parere editoriale, 13 marzo 1975, scansione 335.

⁸⁵ FDP, carteggio, parere editoriale, 16 gennaio 1975, scansione 298.

Eh, la coda! La coda la nascondono dentro le braghe o le sottane. Non avete mai notato che tutti i grandi dottoroni portano la palandrana lunga? Chissà che questa moda non l'abbiano inventata proprio quegli scimmioni travestiti da uomini per star più comodi con la loro coda!»⁸⁶.

Fuor di metafora, Ponchirolì mette in guardia i giovani lettori dalle personalità che detengono i ruoli di potere, insinuando innanzitutto la loro comune razza – scimmiesca, in questo caso – e il loro comune intento malvagio di dominare gli uomini. Non è sembrato un azzardo vedere negli scimmioni un'allusione agli uomini della Dc al governo; restando su un piano più generale si può ipotizzare un paragone con i ceti dirigenti conservatori contro cui, proprio negli anni Sessanta, stava montando la contestazione sociale. Alla fine del racconto l'autore propone al piccolo lettore delle regole di vita con gli insegnamenti che Barzamino ha tratto dalle esperienze fatte nel suo lungo viaggio:

3. Non fidarsi della gente che parla difficile (che poi sono tutti dottori) che non si capisce un'acca di quello che ti dice. Quelli che parlano difficile, o è per non farsi capire (e sta bene), o è per metterti nel sacco. Insomma, non fidarsi mai di quelli lì. 4. Star bene attenti a quelli che portano la palandrana (come sarebbero dottori e notari, preti e pretori, professori e nobili, cerusici e caudici, burocrati e commendatori, banchieri e pubblicani, medici e gran scrittori, legulei e banditori, e così via e così via), perché tanti la palandrana la portano per nascondere la coda che ci hanno, perché invece di uomini sono scimmioni. [...] 6. Comunque sia sì, sono contento di essere arrivato a casa. Certo che se i padroni (come il mio che si chiama, se non l'ho detto, conte Scimpanzè, e che mi sa tanto che ci abbia la coda) pagassero un po' di più la fatica che si fa sulla loro terra, e magari ci dessero qualcoserebella di più da masticare, sarebbe meglio ancora. Ma insomma, come diceva mastro Pacifico 'il difetto sta nel manico', e bisognerebbe cambiare un po' questo benedetto manico. Chissà che con l'andare del tempo qualcuno non ci riesca!⁸⁷

La chiusa finale, con il riferimento al «cambio del manico» è un velato appello alla rivoluzione in senso socialista, o comunque ad un sovvertimento dell'ordine sociale costituito. Quindi, *mutatis mutandis*, nell'arco di un decennio, possiamo dire che è rimasta costante la cura di Ponchirolì anche per le sfumature politiche proposte nei libri della collana, un'attenzione, condivisa dai principali «ragazzautori»⁸⁸. Al di là però della rivoluzione ideologicamente intesa, che comunque fa da sfondo al lavoro editoriale, quello in cui Ponchirolì si trovò ad operare fu innanzitutto un contesto di rivoluzione culturale ed educativa. Intercettò personaggi relevantissimi, basti pensare al già citato Gianni Rodari, a Elsa Morante, Bruno Munari, Mario Lodi, creando una rete importante di condivisione e intreccio di innovazioni educative destinate a segnare profondamente la cultura dell'Italia del secondo dopoguerra. Fino

⁸⁶ D. Ponchirolì, *Le avventure di Barzamino*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 41-42.

⁸⁷ Id., *Le avventure di Barzamino*, cit., pp. 119-120.

⁸⁸ Espressione utilizzata da Ponchirolì in una lettera a Davico Bonino. FDP, carteggio, 2 febbraio 1975, scansione 316.

agli ultimi anni di vita e di lavoro Ponchiroli rimase sempre alla ricerca di una narrativa che potesse realmente parlare ai ragazzi, disposto a mettere in discussione la collana stessa. Scrive di lui Ernesto Ferrero:

S'interrogava su cosa si poteva e doveva fare per i bambini, se per caso la collana Einaudi per i ragazzi fosse superata, antiquata. Era giusto occuparsi di divulgazione tecnico-scientifica? Comparivano in libreria certi manuali illustrati, *Io sono il pancreas*, *Io sono il fegato*, che spiegavano il funzionamento di quegli organi e a lui parevano, con tutte le loro belle figure a colori 'cincaglieria offerta agli zulu'. Libri colonialisti, li chiamava, perché non avevano alcuna relazione con il mondo dell'infanzia e non serve imbottire i bambini di nozioni noiose anche se fantasizzate. 'Un bambino costretto a identificarsi con il pancreas non ha alcuna possibilità di confronto con quanto gli sta intorno: non con i grandi, che di pancreas non sanno niente, né con la realtà quotidiana. Lasciamo le cose serie al momento giusto, quando saranno in grado di capirle. Cerchiamo piuttosto di stabilire un contatto, sia pure dialettico, tra i ragazzi e il mondo che li ha preceduti: perché se non conoscono la vita, l'infanzia e il mondo dei padri e dei nonni, non capiranno neanche la loro infanzia, il loro mondo'. Era il 1976. 'Cerchiamo' scriveva D.P. 'che fin dall'infanzia i giovani di domani non siano come quelli del '68, in rottura con tutto e con tutti, ma in realtà in rottura con sé stessi, senza alcun retroterra su cui poggiare i piedi per spiegare un concreto salto in avanti. Era mancanza di cultura e di fantasia, e i veri rivoluzionari – lo sappiamo – non sono privi né dell'una né dell'altra'. L'Italia televisiva si entusiasmava per Sandokan. Lui diceva: 'in questa generale infatuazione per il pirata della Malesia lasciatemi vedere [da vecchio salgariano] la protesta e la rivolta di tutti i bambini contro il pancreas'⁸⁹.

⁸⁹ Ferrero, *I migliori anni della nostra vita*, cit., pp. 80-81.

Pedagogia, università e scuola nella rivista «Studium» (1906-1922)

Andrea Marrone
Department of Historical,
philosophical, pedagogical and
psychological sciences
University of Cagliari (Italy)
marroneandrea86@gmail.com

Pedagogy, university and school in the journal «Studium» (1906-1922)

ABSTRACT: The article aims to highlight the pedagogical and scholastic view of «Studium», the magazine of the Italian Catholic University Federation (FUCI). Founded in 1906, the periodical represented a space of cultural expression for many young university students, but also a space of debates that ranged from moral philosophy to social sciences, from the history of literature to the chronicle of various universities (including foreign ones). Among the various topics covered by the magazine, this contribution focuses on the strong interest in the pedagogical debate, the world of school and university, with the aim of highlighting the view of the periodical around these issues. The research concerns the numbers published between the foundation of the magazine and the advent of fascism.

EET/TEE KEYWORDS: Education System; Periodical; Catholicism; Italy; XIX-XX Centuries.

L'attività pubblicistica rappresentò uno dei principali e più vivaci strumenti di espressione culturale del mondo cattolico nel primo Novecento. Tra i vari periodici nati all'inizio del secolo, la rivista universitaria «Studium», organo della Federazione Universitari Cattolici Italiani (FUCI)¹, si affermò come una voce significativa e originale, caratterizzata da un impegno poliedrico. Scuola di formazione ed elaborazione culturale per tanti studenti universitari, nei suoi fascicoli ospitò anche gli scritti di importanti figure del mondo cattolico e accademici di vari ambiti disciplinari.

¹ Sulla storia della FUCI si rimanda alla *Bibliografia* curata da Luca Rolandi in *FUCI: coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1996, pp. 295-300, nonché al libro e alla nota bibliografica di L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, eum, 2015, pp. 7-8.

Se il suo contributo alla storia culturale italiana è stato scandagliato da più prospettive², con maggiore insistenza sui fascicoli usciti durante la dittatura fascista e il secondo dopoguerra, la dimensione pedagogica del periodico universitario è rimasta perlopiù in ombra, nonostante il suo peso negli interessi della rivista.

In linea con il più generale obiettivo di approfondire contorni e contenuti della riflessione educativa cattolica di inizio Novecento, il presente articolo si propone di lumeggiare gli interessi pedagogici, universitari e scolastici di «*Studium*». Sarà presa in esame la prima fase della sua storia, e, più in particolare, i numeri usciti tra il 1906, anno della sua fondazione, e il 1922, crocevia non solo per l'Italia ma anche per la FUCI e il suo periodico.

1. *Il «barometro» della FUCI*³

Le origini della FUCI risalgono all'impegno degli universitari cattolici del circolo romano «San Sebastiano», da cui, alla fine del 1894, sorse l'idea non solo di fondare il periodico «La Vita Nova», poi diretto da Romolo Murri, ma anche di impegnarsi per la costituzione di una associazione capace di coordinare e dare impulso ai diversi circoli universitari di ispirazione cristiana presenti nel Paese. L'idea fu fatta propria dall'Opera dei Congressi e durante il XVI incontro tenutosi a Fiesole nel settembre 1896 nacque ufficialmente la FUCI. «La Vita Nova» fu confermata come rivista dell'associazione, mentre la presidenza fu affidata al barone napoletano Luigi De Matteis, membro del Comitato permanente dell'Opera dei Congressi. Il nuovo presidente, che guidò l'associazione sino al 1900, aveva allora quarantasei anni e sembrava lontano dagli interessi e programmi dei giovani universitari. La fagocitazione all'interno dell'organizzazione intransigente imbrigliò l'attivismo dell'associazione,

² Riguardo a «*Studium*» si vedano: F. Fonzi, *Studium nella storia* e M.C. Giuntella, *Le origini della rivista Studium*, «*Studium*», n. 3, 1982, pp. 265-288; pp. 301-308, ora in S. Bocchetta (ed.), *Studium nella storia. Il primo Convegno culturale di Studium*, Roma, Studium, 2020; M.C. Giuntella, *Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) e laureati cattolici*, in F. Traniello, G. Campanini, *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia, 1860-1980*, Casale Monferrato, Marietti, 1981-1984, vol. I, n. 2, pp. 295-301; R. Pietrobelli, *La scelta universitaria della FUCI*, in *FUCI: coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1996, pp. 139-148; G. De Rosa, *Tra «memoria» e «ricerca». I cento anni della FUCI*, «La Civiltà Cattolica», n. 1, 1997, pp. 575-586; M.C. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, Roma, Studium, 2000, pp. 35-62; Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 48-52, 57-60; M. Belardinelli, *Il ruolo della rivista Studium. Per una ricostruzione storiografica*, «*Studium*», n. 6, 2016, pp. 904-920.

³ Secondo il direttore Giampietro Dore, «*Studium*» ha «sempre seguito le sorti della Federazione essendone quasi un barometro d'una fedeltà mai smentita», *Anno quarto*, «*Studium*», n. 7-8, 1921, p. 416.

frenandone la vivacità e l'intraprendenza. La direzione de «La Vita Nova» passò per varie mani sino a quando, nel 1904, chiuse definitivamente i battenti.

Sciolta lo stesso anno l'Opera dei congressi, i circoli universitari proseguirono con una certa autonomia la loro attività. Alcuni loro rappresentanti si incontrarono a Firenze nel maggio del 1905 con l'intenzione di dare nuovo vigore all'associazione. Il comitato straordinario nominò come nuovo presidente Mario Augusto Martini, allievo di Giuseppe Toniolo⁴. Tra i nuovi progetti, si decise di fondare un nuovo periodico: nacque così la rivista mensile «Studium», che uscì con il primo numero nel gennaio del 1906. La sua storia rimase speculare a quella dell'associazione, di cui condivise interessi, trasformazioni, tensioni e fortune.

Il primo periodo di attività fu condizionato da una certa instabilità, come dimostrano vari avvicendamenti nella redazione. Appena laureato, Martini lasciò la direzione di «Studium» nel gennaio del 1907 (la presidenza della FUCI in aprile) e con lui si dimise il resto della redazione. La rivista fu affidata con incarico provvisorio a Giuseppe Sartini, studente fiorentino e già assiduo collaboratore, per poi passare nelle mani del pavese Giorgio Castelli.

Nel 1911 la FUCI visse una nuova crisi: durante il quarto congresso tenutosi a Torino furono mal viste le aperte professioni di patriottismo dei fucini durante i lavori del congresso e al ricevimento offerto in Municipio. La scelta fu criticata da vari giornali cattolici e dallo stesso Vaticano, dissensi che portarono a nuovi cambi tra i quadri dell'associazione. Si dimisero il vicepresidente della FUCI, Luigi Berra, e poi il direttore di «Studium», Mario Ernesto Tagliabue. Nel febbraio del 1912 arrivarono infine le dimissioni dell'allora presidente Francesco Luigi Ferrari. Fu sostituito da Ferruccio Galmozzi, mentre la guida del periodico affidata a Camillo Corsanego. Pochi mesi dopo la rivista ebbe una nuova battuta d'arresto: nel 1912 furono pubblicati solo sette numeri e nel 1913, dopo il fascicolo di maggio, le pubblicazioni furono interrotte.

La guerra limitò l'attività della FUCI ed il periodico riuscì a riprendere le pubblicazioni solo nel luglio del 1918. Il nome fu cambiato in «Gioventù Nova - Studium», richiamando la rivista del circolo «San Sebastiano». Inizialmente fu diretta da Cesare Persiani, per poi passare a Giampietro Dore. Con la progressiva espansione dell'attività associativa, il mensile della FUCI fu finalmente pubblicato con regolarità, aumentando considerevolmente la sua tiratura e influenza. Durante il congresso celebrato nel settembre 1920 a Trento, si decise di riprendere il titolo originale «Studium - Rivista universitaria».

La fase successiva alla guerra conobbe non solo il crescente ruolo dei circoli femminili⁵, ma anche la reciproca influenza e collaborazione con il Partito Popolare Italiano, che rappresentò un impegno «parallelo» per buona parte

⁴ Giuseppe Toniolo fu definito da Martini come «l'anima di quel nostro cenacolo» che diede vita a «Studium». Cfr. *Il discorso dell'on. Martini*, «Studium», n. 3 (supplemento), 1921, p. 41.

⁵ Cfr. Belardinelli, *Il ruolo della rivista Studium. Per una ricostruzione storiografica*, cit., p. 911.

dei responsabili dell'associazione⁶. Lo stesso Giuseppe Spataro, presidente della FUCI tra il 1920 e il 1922, fu anche vicesegretario del PPI, rappresentando l'«anello di congiunzione» con il partito⁷. Pur sottolineando in alcuni articoli la sua indipendenza, «Studium» non nascose le sue simpatie per la compagine fondata da Sturzo⁸. La linea cambiò con il nuovo presidente Nello Palmieri, con cui la FUCI preferì marcare l'impegno culturale rispetto a quello politico. Giampiero Dore (come Spataro impegnato nel PPI), rifiutò la rielezione a direttore di «Studium», chiedendo una guida a tre con Giuseppe Grifone e Federico Berini. Iniziava una nuova fase per l'associazione e la rivista, segnata dalla difficile convivenza con la dittatura fascista.

2. *Cronaca universitaria e dimensione scientifica*

Uscita perlopiù con cadenza mensile, il periodico «Studium – rivista universitaria» si presentava nel sottotitolo come la «Pubblicazione della Federazione Universitaria Cattolica Italiana». L'indice rimase abbastanza stabile nel periodo interessato. La prima parte era di solito composta da un gruppo di saggi più impegnati sul piano culturale, anche a firma di docenti universitari (in alcuni casi stranieri).

Il mensile proponeva poi diverse rubriche. In un'ampia sezione intitolata «Tra saggi e riviste», erano presentate recensioni di volumi e articoli apparsi in Italia o all'estero. Gli argomenti spaziavano tra le varie discipline accademiche: dal diritto alla filosofia, dalle scienze sociali alla biologia. Questi articoli erano spesso curati da studenti universitari o neolaureati. La sezione appare di particolare interesse e utile a ricostruire gli interessi culturali del gruppo redazionale. Ebbe inoltre un ruolo non secondario per allargare gli orizzonti culturali degli universitari cattolici, con notizie e valutazioni dei movimenti culturali e dibattiti stranieri.

Un'altra importante rubrica era intitolata «Nelle università e nelle scuole», con articoli e commenti sulla situazione dell'istruzione in Italia. La sezione accoglieva interventi e opinioni sulle possibili riforme da adottare, l'approfondimento di questioni didattiche, studi dedicati ai sistemi di istruzione stranieri, recensioni di libri e saggi su questi temi.

La rubrica «Cronache universitarie», poi «Cose universitarie», riportava numerose notizie legate ai vari atenei, dalle prolusioni di inizio anno a convegni

⁶ Pietrobelli, *La scelta universitaria della FUCI*, cit., p. 205.

⁷ Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., p. 74.

⁸ Si veda: G.B. Castioni, *La cultura sociale del giovane universitario*, «Studium», n. 9-10, 1921, pp. 624-638.

significativi, dalle proteste studentesche ai programmi di studio. Tali novità riguardavano anche università estere (specialmente Francia, Inghilterra, Svizzera, Germania, Belgio, ma in alcuni casi anche Cina, Stati Uniti, Russia). Particolare attenzione si diede all'associazionismo studentesco.

Specie dopo il Primo conflitto mondiale, oltre ai resoconti sulle attività culturali e benefiche, trovò sempre più spazio la crescente attività sindacale e politica dell'associazione. Oltre ad organizzare manifestazioni, comizi e scioperi, la FUCI si conquistò un canale diretto con alcuni parlamentari e ministri, grazie a cui portò avanti, con alcuni successi, una serie di istanze: la richiesta di agevolazioni per gli ex-combattenti, interventi per contenere il caro libri, il riconoscimento della rappresentanza universitaria nei Consigli di Facoltà, il blocco dell'aumento delle tasse universitarie. Si tratta di una linea politico-sindacale che ebbe nel presidente Giuseppe Spataro il principale artefice⁹.

«Studium» si concludeva con la cronaca federale in cui venivano diramate notizie e circolari del sodalizio. Diversi numeri furono dedicati esclusivamente agli atti dei vari congressi che scandirono la vita dell'associazione. In alcuni casi comparvero anche necrologi dedicati a professori universitari o importanti figure del mondo culturale.

3. *La linea culturale tra modernismo, conciliatorismo e neoscolastica*

Sin dai primi anni delle sue pubblicazioni, «Studium» mostrò una notevole vitalità culturale, rappresentando un singolare laboratorio di elaborazione culturale dove si incontrarono le diverse correnti cattoliche che segnarono i primi due decenni del Novecento. Sulla linea «sincretista» del periodico ebbe un ruolo non secondario la figura di don Giandomenico Pini, assistente dell'associazione tra il 1907 e il 1923, ed erede, come sostenuto da Fausto Fonzi, «di entrambe le principali correnti dei cattolici italiani dell'Ottocento, dei transigenti e degli intransigenti, della corrente liberaleggiante e di quella sociale»¹⁰.

Nella primissima fase delle sue pubblicazioni, emerse un certo afflato per il movimento democratico cristiano, nonché l'influenza di alcune personalità legate al variegato circuito segnato da preoccupazioni e tesi moderniste¹¹. Si tratta di una linea in cui incise la matrice murriana della FUCI, rimasta poi, stando a Maria Cristina Giuntella, un «tratto genetico»¹² dell'associazione. Tale

⁹ Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 78-79.

¹⁰ F. Fonzi, *Studium nella storia*, in S. Bocchetta (ed.), *Studium nella storia. Il primo Convegno culturale di Studium*, cit., p. 185. Sulla figura di don Pini rimandiamo a G. Fanello Marcucci, *Don Pini*, Modena, Edizione Paoline, 1972.

¹¹ Cfr. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit., pp. 21-63.

¹² *Ibid.*, p. VIII.

legame sarebbe confermato dalla collaborazione e stima di autori in qualche modo vicini al modernismo, o accusati di esserlo, come Giovanni Semeria, padre Giovanni Genocchi, il giovane Angiolo Gambaro, Antonio Fogazzaro, Alessandro Ghignoni. Tale influenza, secondo gran parte degli studiosi che si sono occupati della FUCI, venne oscurata già nel 1907 con la nuova presidenza e il cambio di direzione, quando «*Studium*» mise in secondo piano incursioni nel difficile dibattito religioso ed esegetico¹³. Sin dal 1906 apparvero, in realtà, anche varie prese di posizioni critiche nei confronti di alcune figure vicino al modernismo. Colpisce, ad esempio, una recensione polemica dedicata alla biografia di San Francesco scritta da Paul Sabatier, in cui emersero anche appunti contro il biblista Salvatore Minocchi¹⁴. Riferendosi a quegli anni, Ernesto Tagliabue, parlò tempo dopo, di una «faticosa e dolorosa opera di orientazione culturale e sociale»¹⁵.

Nei primi anni delle sue pubblicazioni, «*Studium*» mostrò particolare simpatia per Antonio Fogazzaro. Nel 1906 la rivista prese le difese del senatore, che era stato fortemente contestato all'Università Sapienza¹⁶, seguendo poi con interesse le sue pubblicazioni. Solo dopo la Prima guerra mondiale emersero note critiche sull'autore del *Santo*¹⁷. Fu più stabile e duraturo il rapporto con Giovanni Semeria. Presente ad alcuni congressi dell'associazione e chiamato a tenere conferenze in vari circoli¹⁸, nel primo numero del 1918 il barnabita pubblicò un denso intervento sulla guerra quasi conclusa e i suoi insegnamenti per l'Italia e per gli universitari cattolici¹⁹.

In linea generale, specie nella fase iniziale delle pubblicazioni, si può notare una certa vicinanza alla tradizione e sensibilità conciliatorista. Si tratta di un tratto che incise anche nel forte senso patriottico dell'associazione, il cui motto, non è secondario, fu «Fede, scienza e patria». Oltre agli apprezzamenti per l'opera dei vescovi Capecebatro e Scalabrini, fu di particolare importanza il legame iniziale con il vescovo di Cremona Geremia Bonomelli, che nel primo numero del periodico pubblicò un significativo intervento di incoraggiamento all'iniziativa della rinata FUCI²⁰.

¹³ Cfr. Pomante, «*Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana*». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., p. 51.

¹⁴ B. Ciarabalà, *S. Francesco d'Assisi secondo la concezione di Dante e di Paul Sabatier*, «*Studium*», n. 6, 1906, pp. 1-20.

¹⁵ M.E. Tagliabue, *Per la verità*, «*Studium*», n. 7-8, 1922, p. 406.

¹⁶ Cronaca, «*Studium*», n. 6, 1906, pp. 47-49.

¹⁷ Cfr. Luciano Gennari, *Antonio Fogazzaro, 1921, Savoldi Editore in Bergamo*, «*Studium*», n. 1, 1922, pp. 49-50; T. Gallarati Scotti, *Vita di Dante, Milano, Istituto Italiano per il libro del popolo*, «*Studium*», n. 4, 1922, pp. 179-180.

¹⁸ Si veda *Relazione del circolo napoletano*, «*Gioventù Nova – Studium*», n. 9, 1919, pp. 108-109.

¹⁹ Cfr. P.G. Semeria, *Italia giovane*, «*Gioventù Nova – Studium*», n. 1, 1918, pp. 4-6.

²⁰ G. Bonomelli, *Ai giovani universitari cattolici*, «*Studium*», n. 1, 1906, pp. 27-29.

Dallo spoglio dei numeri della rivista fucina tra il 1906 e il 1922 emerge poi una costante e decisiva presenza di Agostino Gemelli, forse più di quanto riconosciuto dalla storiografia dedicata all'associazione e al suo periodico. Legato a don Pini sin dagli anni della sua conversione²¹, lo studioso francescano contribuì al percorso culturale della FUCI, condizionando i congressi, tenendo diverse conferenze nei circoli e incidendo sulla linea editoriale di «Studium»²².

Il suo nome apparve per la prima volta nell'ottobre del 1906, quando «Studium» riportò la relazione tenuta da Gemelli al congresso di Milano²³. Alcuni mesi dopo, il francescano pubblicò sulla rivista fucina il noto saggio *Per il progresso degli studi scientifici fra i cattolici italiani*²⁴, considerato il primo manifesto della sua visione «totale» della cultura cattolica²⁵. Ispirato dalle indicazioni del cardinale Desiré Mercier, nel suo intervento illustrò l'idea di fondare un istituto di ricerca cattolico. Intorno alla strategia da attuare di fronte al mondo universitario, pubblicò poi, ancora su «Studium», un altro emblematico articolo: *La conquista dell'Università*²⁶. Nel 1909 il periodico fucino plausè alla nascita della «Rivista di filosofia neo-scolastica», invitando i fucini ad approfondire e, per quanto possibile, a collaborare all'iniziativa. Negli anni successivi ne seguì l'attività e quella dei principali esponenti della neoscolastica milanese. Anche dopo la Prima guerra mondiale, la figura di Agostino Gemelli restò fondamentale per «Studium» e per la FUCI, anche per la carica di assistente del circolo femminile milanese, tra i più vivaci nel panorama nazionale. La rivista sostenne in quegli anni il progetto dell'Università Cattolica di Milano, partecipò alla sua inaugurazione tenuta il 7 dicembre 1921, parlandone come l'inizio di «un periodo storico nella vita intellettuale dei cattolici italiani»²⁷.

Per definire il profilo culturale di «Studium» merita infine di essere considerato il forte influsso del cattolicesimo belga e francese. Appare predominante l'attenzione per Desiré Mercier e l'Università di Lovanio, cui «Studium» dedicò numerosi articoli e recensioni sin dai primi numeri. Dopo la Prima guerra mondiale, trovò sulla rivista una grande eco il domenicano Antonin-Dalmace Sertillanges: *La viè intellectuelle* divenne un libro fondamentale per i fucini.

²¹ Fanello Marcucci, *Don Pini*, cit., pp. 52-53, e p. 152.

²² Si vedano: *La discussione*, «Studium», n. 5, 1910, pp. 275-277; *La terza giornata*, «Studium», n. 9-10, 1921, p. 557.

²³ A. Gemelli, *I progressi delle scienze biologiche innanzi al pensiero cattolico*, «Studium», n. 10-11, 1906, pp. 1-28.

²⁴ Id., *Per il progresso degli studi scientifici fra i cattolici italiani. Osservazioni e proposte*, «Studium», n. 6, 1907, pp. 333-358.

²⁵ Si vedano per esempio N. Raponi, *Le origini e la preparazione: l'idea e il progetto di Università Cattolica tra Ottocento e Novecento*, in *L'Università Cattolica a 75 anni dalla fondazione. Riflessione sul passato e prospettive per il futuro*, Milano, Vita e Pensiero, 1998, pp. 25-28; F. De Giorgi, *Ideali educativi e cattolicesimo in p. Gemelli*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 19, 2012, pp. 107-116.

²⁶ A. Gemelli, *La conquista dell'Università*, «Studium», n. 4, 1909, pp. 222-229.

²⁷ E.D. Allegri, *Per l'Università Cattolica*, «Studium», n. 12, 1921, pp. 725-726.

Della cultura cattolica francese, «*Studium*» valorizzò anche la tradizione ottocentesca ed in particolare autori come Alphonse Gratry, Jean-Baptiste Henri Lacordaire e Léon Ollé Laprun.

4. *Attenzione al dibattito pedagogico*

Tra i vari interessi culturali, il tema dell'educazione e il dibattito pedagogico rimasero al centro dell'attenzione di «*Studium*». Non fu un caso se Giuseppe Allievo (1830-1913), docente all'Università di Torino e principale pedagogista italiano di area cattolica tra Otto e Novecento, fu uno dei primi professori universitari che contribuirono, sin dal 1906, alle pubblicazioni della rivista. Annoverato in quarta di copertina tra i collaboratori, pubblicò una serie di lavori sul mensile universitario²⁸.

La rivista seguì l'attività di altri docenti di area spiritualista impegnati in campo pedagogico e filosofico, come il professor Francesco Acri di Bologna e Giovanni Cesca. Apprezzò anche l'opera di Calò, specie in funzione antipositivistica²⁹. Sul piano internazionale, «*Studium*» valorizzò una serie di saggi e autori che all'inizio del Novecento si occuparono dell'educazione del carattere e della volontà. Tra gli altri dedicò recensioni ed articoli a Friedrich Förster, Jean Guibert e Jules Payot.

In linea con le preoccupazioni della pedagogia spiritualista del tempo, diversi articoli presero in esame tratti, personalità e conseguenze del positivismo e della sua visione etica e pedagogica. Gli studi presentati furono perlopiù concentrati sulle contraddizioni dello scientismo in campo gnoseologico e in quello morale: negata la libertà personale, l'etica sembrava perdere tra gli eredi di Auguste Comte qualsiasi significato e fondamento³⁰.

Sulla rivista apparvero diversi articoli dedicati a Roberto Ardigò, principale esponente del positivismo italiano. Oltre ad una breve recensione della biografia di Marchesini uscita nel 1907³¹, già l'anno dopo, in occasione dell'ottantesimo

²⁸ G. Allievo, *I lavori pedagogici di G. M. Ferrari (Nota bibliografica)*, «*Studium*», n. 7, luglio 1906, pp. 13-16; Id., *La psicologia filosofica, scienza affine della Pedagogia*, «*Studium*», n. 1, 1908, pp. 20-29; Id., *Relazione intorno l'insegnamento di antropologia e pedagogia*, «*Studium*», n. 6-7, 1908, p. 354; Id., *La teorica della scienza in servizio della pedagogia e della coltura degli ingegni. Prolusione letta nell'Università di Torino il 19 novembre 1909*, «*Studium*», n. 12, 1909, pp. 705-712; Id., *Antonio Rosmini*, «*Studium*», n. 7-8-9, 1912, pp. 262-270; n. 10-11-12, 1912, pp. 313-332; n. 1, 1913, pp. 1-13.

²⁹ A.B., *De Sarlo Calò, La patologia mentale in rapporto all'etica ed al diritto*, Ed. Remo Sandron (Memoria premiata al R. Istituto Lombardo di Scienze e Lettere), «*Studium*», n. 2, 1909, pp. 120-122.

³⁰ Si veda per esempio: A. Formosa, *Le basi del positivismo nel pensiero critico moderno*, «*Studium*», n. 9-10, 1920, pp. 418-430; n. 11-12, 1920, pp. 487-500.

³¹ C., *G. Marchesini, La vita e il pensiero di R. Ardigò*, Hoepli, Milano 1907, «*Studium*», n.

compleanno del docente, Ugo Bonamartini, professore di filosofia all'Università Apollinare, scrisse un più sistematico articolo sul positivista³². Nello stesso numero, Felice Ferri si occupò dell'opera di Ardigò intitolata *La Ragione*³³. Dopo la guerra, si trova un accenno al primo tentato suicidio del professore cremonese, di cui «Studium» approfittò per parlare del positivismo come «quella dottrina che condusse il suo autore a tagliarsi il collo senza riuscirvi»³⁴. Nel febbraio del 1921, a pochi mesi dalla sua morte, Luigi Scremin dedicava un articolo al pensatore positivista³⁵. Si soffermò sul suo percorso personale, dalla «conversione» positivista alla pubblicazione delle sue principali opere. Mise in risalto alcuni errori e contraddizioni, contrastando non solo l'identificazione della scienza con il positivismo, ma anche la pretesa inconciliabilità della fede con la ricerca sperimentale. Il suo suicidio fu letto come la cartina di tornasole della filosofia positivista, una visione, secondo Scremin, disperata e insostenibile. L'apologetica doveva così «profittare del filosofo positivista», poiché non solo fu colui che «maggiore onore ha recato al positivismo», ma anche perché «vi restò fedele sino all'ultimo»³⁶.

In funzione antipositivistica, la rivista dedicò diversi saggi alla scuola criminologica di Lombroso, di cui «Studium» si occupò sin dal 1906. Tra i primi interventi, colpisce l'accurato articolo del giovane studente di giurisprudenza Carmelo Caristia, dedicato al sesto Congresso di Antropologia criminale a Torino tenutosi nel marzo del 1906³⁷. L'articolo, nel quale l'antropologia criminale lombrosiana era definita come «nuovo idoletto», ribadì le critiche legate all'impostazione materialista e positivistica, le aberrazioni di stampo fisiognomico, la negazione della libertà personale, nonché le sue conseguenze morali ed educative³⁸. Con critiche simili, lo stesso Caristia analizzò l'opera di Jean-Marie Guyau, autore del noto volume intitolato *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*³⁹.

Nei primi anni delle sue pubblicazioni, «Studium» diede invece poca attenzione alla filosofia e pedagogia neoidealistica. Apparvero solo segnalazioni di alcune attività editoriali, come la pubblicazione dei «Classici della Filosofia moderna» diretta da Benedetto Croce e Giovanni Gentile, nonché le recensioni di alcuni volumi.

4, 1907, pp. 263-264.

³² U. Bonamartini, *La logica e la metafisica di Roberto Ardigò*, «Studium», n. 1, 1908, pp. 30-42.

³³ F. Ferri, *La Ragione nel positivismo dell'Ardigò*, «Studium», n. 2, 1908, pp. 79-88.

³⁴ Pitagora, *Filosofia e gioventù*, «Gioventù Nova – Studium», n. 7-8, 1919, p. 7.

³⁵ L. Scremin, *Roberto Ardigò*, «Studium», n. 2, 1921, pp. 80-95.

³⁶ *Ibid.*, pp. 94-95.

³⁷ C. Caristia, *Un trionfo antropologico (A proposito del Congresso d'Antropologia Criminale a Torino)*, «Studium», n. 5, 1906, pp. 1-14.

³⁸ «La scuola criminale trascura di valutare, come si dovrebbe, il fattore etico come trascura forse più sbadatamente l'educazione e l'igiene della volontà». *Ibid.*, p. 12.

³⁹ C. Caristia, *Un filosofo poeta (G. M. Guyau)*, «Studium», n. 10-11, 1906, pp. 56-78.

«Studium» si occupò del neoidealismo soprattutto dopo il Primo conflitto mondiale. Se da una parte apprezzò le valutazioni critiche della situazione scolastica ed universitaria italiana sostenute da Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice⁴⁰, la rivista ribadì in più di una occasione la critica alla visione filosofica dell'idealismo⁴¹.

Il primo contributo più sistematico sul tema fu curato da Mariano Cordovani, che si occupò dell'idea religiosa nel pensiero di Giovanni Gentile, tema che avrebbe poi interessato, ma anche fatto discutere, il campo cattolico⁴². In questo caso, l'autore, pur valorizzando la figura di Gentile, criticò l'idea religiosa del neoidealista, non solo per la più generale impostazione gnoseologica e ontologica, ma anche per la riduzione della religione a *philosophia minor*, con la quale «finirebbe per identificarsi con l'ignoranza»⁴³. Sulla corrente idealistica italiana la rivista tornò all'inizio del 1921, quando in un altro articolo sulla situazione filosofica italiana, «Studium» lamentava il passaggio da un estremo, il positivismo, ad un altro, l'idealismo, colpevole, tra gli altri aspetti, di svalutare il contributo della scienza sperimentale⁴⁴. Tale elemento rappresentò motivo di critica anche in un altro interessante articolo pubblicato da «Studium» sull'opera del neoidealista Angelo Camillo De Meis⁴⁵.

Quando Giovanni Gentile divenne ministro, un breve articolo ne apprezzò il profilo di docente e studioso, valorizzando le aperture all'educazione religiosa del pensatore siciliano⁴⁶. Forse per correggere il tiro, alcuni numeri successivi, uscì su «Studium» una nota esplicativa in cui veniva illustrata l'inconciliabilità tra il neoidealismo e il cattolicesimo⁴⁷. Al tema la FUCI dedicò poi una parte importante del congresso tenutosi nel 1923, durante il quale la filosofia gentiliana e il neoidealismo furono approfonditi e criticati su vari frangenti⁴⁸.

⁴⁰ Si vedano per esempio i riferimenti in E. Galliani, *La riforma degli studi universitari, con particolare riguardo alle condizioni del Mezzogiorno e la proposta istituzionale dell'Università a Bari*, «Studium», n. 9-10, 1921, pp. 639, 642, 648; *La nostra inchiesta: Le prime risposte*, «Studium», n. 2, 1922, p. 66.

⁴¹ Le prime critiche emersero in alcuni articoli sul panorama culturale italiano. Si veda per esempio G. Natalucci, *La cultura filosofica e l'oggi*, «Studium», n. 2, 1920, p. 77.

⁴² L. Pazzaglia, *Il carteggio Gemelli-Gentile nel contesto dei rapporti tra Università Cattolica e idealismo (1911-1929)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 19, 2012, pp. 131-134.

⁴³ M. Cordovani, *Il concetto della Religione nell'idealismo del prof. Giovanni Gentile*, «Gioventù Nova – Studium», n. 7-8, 1920, p. 348.

⁴⁴ P. De Romanis, *Note filosofiche*, «Studium», n. 3, 1921, p. 167.

⁴⁵ G. Lami, *Idealismo e scienza*, «Studium», n. 4, 1922, pp. 230-232.

⁴⁶ Giovanni Gentile, *Ministro alla P. I.*, «Studium», n. 11, 1922, pp. 583-584.

⁴⁷ *Cattolicesimo e Neoidealismo*, «Studium», n. 7-8, 1923, pp. 439-442.

⁴⁸ Si vedano gli articoli: M. Riccio, *Cattolicesimo e Neo-idealismo: aspetto religioso-filosofico*, E. Tosato, *Cattolicesimo e Neo-idealismo: aspetto giuridico-sociale*, S. Tirone, *Cattolicesimo e Neo-idealismo di fronte al problema estetico*, «Studium», n. 9-10, 1923, pp. 536-556; 557-577; 578-588.

5. *Politica universitaria*

Nell'arco delle sue pubblicazioni, «Studium» diede particolare risalto al dibattito sulla legislazione accademica, le pubblicazioni sull'argomento, i vari problemi del mondo universitario. Con la crescita della FUCI e il suo consolidamento, si poté assistere ad una graduale definizione delle sue proposte, con l'uscita sulla rivista di alcuni interventi più organici⁴⁹.

Prima e dopo la guerra, furono insistenti le richieste di una riforma generale degli studi, che i fucini volevano impostata su una maggiore libertà d'insegnamento, l'attuazione di un decentramento amministrativo, il riconoscimento dell'autonomia degli atenei, la libertà nel conferimento dei gradi per le università non statali e l'istituzione dell'esame di Stato per l'accesso alle professioni⁵⁰.

Oltre a queste principali istanze, «Studium» ebbe un atteggiamento di difesa degli interessi accademici, con grande attenzione ai finanziamenti ministeriali e alla retribuzione del personale. Gli argomenti di cui si occupò toccavano anche questioni più vicine agli studenti, come la situazione delle mense, dei collegi, le sessioni d'appello, i diritti professionali dei laureati, le biblioteche e le strutture universitarie.

Nei confronti del Ministero, la rivista ebbe perlopiù un atteggiamento critico. Sin dai primi numeri, si contestò l'influenza massonico-positivistica sulle politiche della Minerva, secondo «Studium» danneggiata da logiche lobbistiche e affaristiche. In questo senso furono ripresi vari scandali concorsuali o che riguardavano dipendenti del Ministero, tra cui il caso di Nunzio Nasi. Tolte alcune eccezioni, la nomina dei nuovi ministri fu perlopiù vista con sospetto. Per il suo noto legame con il Grande Oriente⁵¹, Luigi Rava ebbe una pessima accoglienza sulle pagine della rivista fucina e durante i tre anni del suo ministero fu oggetto di vari attacchi caratterizzati da una forte acredine⁵².

«Studium» apprezzò invece i primi interventi di Edoardo Daneo, lamentandosi per la sua precoce sostituzione⁵³. Di Luigi Credaro, segnalato anni prima per l'intervento a favore delle scuole pedagogiche universitarie di Milano e Firenze⁵⁴, il periodico fucino valorizzò alcuni primi e pragmatici provvedimenti, come l'abolizione degli esami di licenza nella facoltà di Lettere e filosofia e in

⁴⁹ Tra i vari interventi, rimandiamo a due articoli particolarmente esemplificativi: G. Borghesani, *La questione dell'Università*, «Studium», n. 7-8, 1909, pp. 400-410; Galliani, *La riforma degli studi universitari, con particolare riguardo alle condizioni del Mezzogiorno e la proposta istituzionale dell'Università a Bari*, cit., pp. 639-658.

⁵⁰ Il già citato articolo di Galliani così sintetizzava il principio: «Si cominci con la formula: l'Ateneo insegni e lo Stato esamini per giungere all'altra ideale: l'Università insegni e l'Università esamini – quando la più completa autonomia potrà diventare realtà» *Ibid.*, n. 9-10, 1921, p. 647.

⁵¹ «Studium», n. 8, 1906, p. 53.

⁵² Si veda per esempio: *Alla Minerva*, «Studium», n. 9, 1907, pp. 569-570.

⁵³ E. S., *Alla Minerva*, «Studium», n. 3-4, 1910, pp. 162-164.

⁵⁴ A. T., *Dalla Minerva*, «Studium», n. 3, 1906, pp. 43-44; «Studium», n. 12, 1906, pp. 59-62.

quella di Scienze⁵⁵. Pare non scontato neanche l'apprezzamento per l'attività della «Rivista Pedagogica»⁵⁶ e la segnalazione delle aperture sui diritti della scuola non statale del pedagogista herbartiano⁵⁷.

L'arrivo nel 1920 al Ministero della pubblica istruzione di Benedetto Croce, su cui «Studium» dichiarava di avere «la più completa fiducia»⁵⁸, fu apprezzato perché, come scritto anni dopo, aveva spezzato la dipendenza della Minerva dall'influenza massonico-positivistica, principale causa, secondo i fucini, dei mali scolastici e universitari⁵⁹. Del suo ministero «Studium» apprezzò, tra gli altri aspetti, il progetto per l'esame di Stato⁶⁰. Concluso l'incarico di Croce, i fucini esultarono per la nomina di Antonino Anile a sottosegretario nel ministero Corbino⁶¹, mentre la proposta di riforma degli esami avanzata dal professore siciliano fu accolta con alcune punte critiche, specie sul tema della libertà d'insegnamento⁶². Non fu così per il progetto «essenzialmente tecnico» di Anile, ministro dal febbraio del 1922, che fu difeso e apprezzato. Tra gli altri punti, «Studium» valorizzò l'equiparazione delle tasse degli esami tra i privatisti e gli studenti delle scuole statali. Il progetto era visto come «un primo passo per avviare la scuola verso un principio di libertà e di giustizia»⁶³.

Dopo la marcia su Roma e la nomina di Giovanni Gentile a Ministro della pubblica istruzione, «Studium» chiese in prima battuta al nuovo capo della Minerva di evitare tagli al sistema universitario⁶⁴, senza poi temere di esprimere piena stima e fiducia verso il neoidealista. «Noi – si legge – attendiamo molto dalla sua opera e speriamo possa attuare i propositi già manifestati di sostenere l'esame di Stato non solo per le Scuole Secondarie, ma anche per le Università»⁶⁵. Nel numero del dicembre 1922, «Studium» riportò il discorso

⁵⁵ E. S., *Alla Minerva*, «Studium», n. 3-4, 1910, pp. 162-164.

⁵⁶ *Per i filosofi e per i pedagogisti (La Rivista Pedagogica)*, «Studium», n. 3-4, 1910, p. 220.

⁵⁷ G. Marchi, *Bilancio dell'istruzione. Note e commenti*, «Studium», n. 4, 1912, p. 181.

⁵⁸ *Agitazioni universitarie*, «Studium», n. 11-12, 1920, p. 530.

⁵⁹ Commentando il passaggio di consegne tra il cattolico Anile e Giovanni Gentile, la rivista osservò: «Qui non si tratta di desiderare che vadano alla «Minerva» uomini di parte, e poco importa, in un certo senso, che vi siano popolari o liberali a reggerne le sorti. Uomini occorrono che portino idee nuove in quel Ministero e che rompano un po' per volta quel monopolio massonico-positivistico, che da mezzo secolo si era abbarbicato, come edera tenace (ci si perdoni il poetico floreale paragone) nelle sue mura fatiscanti, e che tanto male ha prodotto alla scuola e alla nazione. E come cordialmente salutammo l'avvento di Benedetto Croce alla direzione della «Minerva» e per primi ne mettemmo in luce il significato ideale nobilissimo, così con non minore cordialità porgiamo il nostro saluto a Giovanni Gentile. Non è uomo nostro, non importa. Non lo era nemmeno Benedetto Croce». *Giovanni Gentile, Ministro alla P. I.*, cit., pp. 583-584.

⁶⁰ Galliani, *La riforma degli studi universitari, con particolare riguardo alle condizioni del Mezzogiorno e la proposta istituzionale dell'Università a Bari*, cit., p. 640.

⁶¹ *Antonio Anile Sottosegretario alla P.I.*, «Studium», n. 7-8, 1921, p. 504.

⁶² L. Pinto, *Il progetto Corbino sulla Scuola*, «Studium», n. 1, 1922, pp. 34-35.

⁶³ Id., *La riforma nella scuola elementare e media*, «Studium», n. 6, 1922, p. 366.

⁶⁴ La direzione di Studium, *Lettera aperta ai proff. Gentile e Tangorra, Ministri del Re*, «Studium», n. 11, 1922, pp. 531-533.

⁶⁵ *Giovanni Gentile, Ministro alla P. I.*, cit., pp. 583-584.

tenuto da Gentile al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Richiamati i punti salienti dell'intervento, commentò: «Benissimo, libertà per tutti ed autonomia; facoltà scientifiche ed abilitazione alla professione. Ecco dei punti nei quali non si può non essere tutti d'accordo». Oltre a valorizzare gli interventi dell'on. Pellizzari e del pedagogo Giovanni Calò, la rivista concluse con un giudizio più che ottimistico: «Mese buono, insomma questo di novembre, per la Scuola, dalla elementare alla nostra. E se il governo dell'on. Mussolini riuscirà ad attuare i propositi dell'on. Gentile (propositi che – sia detto così, di passo – corrispondono a ciò che i cattolici vanno sostenendo da diecine d'anni ed a quello che lo Studium ha sempre chiesto dal suo sorgere) avrà non poco meritato dalla nazione»⁶⁶.

6. *Politica scolastica*

Tra gli interessi di «Studium» non fu secondaria l'attenzione per la situazione scolastica e il dibattito sull'istruzione primaria e secondaria, argomenti che intercettavano gli universitari non solo per l'importanza data in quegli anni al problema educativo dal mondo cattolico, ma anche perché il campo dell'istruzione rappresentava uno dei naturali sbocchi dei laureati di varie facoltà. Si trovano così, tra il 1906 e il 1922, vari interventi che affrontarono le condizioni della scuola italiana ed estera, i percorsi di studio, i dibattiti intorno alla politica scolastica, compresi quelli dei congressi di categoria (da notare il sostegno all'associazione magistrale cattolica «Nicolò Tommaseo»).

Anche in questo caso, la gestione della scuola da parte della Minerva fu fortemente criticata. In linea generale si lamentavano gli scarsi risultati ottenuti in campo educativo, perlopiù associati da «Studium» alla disunità della proposta formativa, alla mancanza di motivazione degli insegnanti e alla crisi etica e religiosa. Non fu un caso se, nel citato articolo sugli insegnamenti del conflitto mondiale, Giovanni Semeria sostenne come la guerra, e in specie Caporetto, avesse dimostrato il fallimento della scuola italiana⁶⁷.

Su aspetti più concreti, «Studium» criticò la mancanza di una legge organica, capace di rilanciare il ruolo della scuola e migliorarne la qualità. Non mancò l'attenzione per questioni più specifiche, come commenti sui bilanci scolastici, le condizioni igieniche ed economiche degli istituti, accennate sin dal

⁶⁶ *Il riordinamento delle Università nel pensiero del Ministro alla P. I. e degli on. Pellizzari e Calò*, «Studium», n. 12, 1922, p. 627.

⁶⁷ Semeria, *Italia giovane*, cit., p. 5.

primo numero⁶⁸. Tra gli altri aspetti, in più di una occasione fu sottolineate l'importanza di una più solida preparazione per i futuri insegnanti⁶⁹.

Riguardo ai percorsi scolastici, anche «*Studium*» si occupò della riforma della scuola media, dedicando vari articoli ai lavori della Commissione reale che se ne occupò. Riportò alcune notizie e lasciò spazio alle posizioni critiche del prof. Felice Ramorino, contrario all'unificazione dei percorsi⁷⁰. In linea generale difese il valore della cultura classica, umanistica e artistica⁷¹. Di fronte alle possibilità di riforma del Liceo classico avanzata dal ministro Credaro, difese, per esempio, il valore educativo e culturale della lingua greca, contestando le proposte del pedagogista herbartiano⁷². In direzione simile, difese l'insegnamento del latino nel percorso ginnasiale⁷³. Sul tema, valorizzò una prolusione sul tema tenuta da Giovanni Calò ad un corso di Pedagogia del Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze⁷⁴.

In linea con le preoccupazioni del mondo cattolico si occupò e difese la presenza dell'insegnamento della religione nella scuola statale, sottolineando il suo valore morale. Sul tema uscì nel 1911 un significativo e denso articolo di Francesco Aquilanti, intitolato *La scuola laica*. Partendo da alcune considerazioni di Benedetto Croce⁷⁵, l'autore sosteneva che non potesse esistere autentica educazione e istruzione senza un'ideale capace di dare unità e vigore all'azione degli insegnanti. In questo senso parlò della scuola laica come una scuola «antisociale» e «antieconomica». Critico con la possibilità di fondare una morale sui dati positivi, sostenne la necessità di un fondamento religioso dell'etica. In questo senso sosteneva che «la scuola di Stato deve essere

⁶⁸ Cfr. *Rassegna scolastica. Le condizioni igieniche dei locali della scuola elementare*, «*Studium*», n. 1, 1906, pp. 59-60.

⁶⁹ G. Marchi, *Minerva piange*, «*Studium*», n. 1, 1913, p. 23.

⁷⁰ F. Ramorino, *La crisi della commissione reale e la questione della scuola unica*, «*Studium*», n. 10-11, 1906, pp. 84-89.

⁷¹ Cfr. C. Del Vecchio, *Arte, gusto e scuola*, «*Gioventù Nova – Studium*», n. 11-12, 1919, pp. 188-190.

⁷² «La scuola classica subisce, per opera dell'esteta ministro, una decapitazione omicida, diviene un non senso: scuola classica senza classici, come scuola d'arte e mestiere senza arte e senza mestiere. [...] Invece di integrare il culto della bellezza classica, di quella bellezza che resero celebri un popolo, il greco, e lo affermarono inventore delle arti più pure e più vigorose, colle immagini alte e morbide di Omero e Sofocle e colla storia di quell'arte che i licenziati del liceo non sanno ove stia di casa: i nostri fratelli minori sproporiteranno, in compenso, poche parolette di tedesco o d'inglese e sapranno disegnare una foglia... di cavolo. On. Credaro, voi siete benemerito della scuola classica e della cultura!». P. Stanganelli, *Il liceo moderno*, «*Studium*», n. 7-8, 1911, pp. 339-341.

⁷³ P.A., *La riforma della Scuola Media*, «*Studium*», n. 4, 1908, pp. 239-240.

⁷⁴ G.A.S., *Firenze*, «*Studium*», n. 4, 1908, pp. 254-256.

⁷⁵ «Ha detto Benedetto Croce che la scuola laica intesa come la mentalità massonica popolaristica democratica- giacobina la intuisce, è la scuola del vuoto: egli, l'illustre filosofico napoletano, consapevole di questo vizio organico del laicismo propone di sostituire i credi religiosi per lui superati con i credi filosofici di Hegel sfingiaco, quasiché la nebulosa dell'Assoluto potesse contendere in chiarezza con la concretezza personalistica del nostro teismo». F. Aquilanti, *La scuola laica*, «*Studium*», n. 4, 1911, p. 159.

cristiano spirituale: non diciamo cattolica, perché questo sarebbe pretendere l'impossibile»⁷⁶. Più in particolare proponeva: «Noi stimiamo opportuno che lo Stato organizzi nei suoi istituti corsi liberi di insegnamento confessionale, e questo insegnamento, per il fatto che la grandissima maggioranza degli italiani è cattolica, sarà quasi esclusivamente cattolico»⁷⁷.

In realtà, la richiesta di conservare la presenza di un insegnamento religioso nella scuola statale appare visibilmente meno insistita rispetto alla rivendicazione per la libertà d'insegnamento e il riconoscimento dei diritti degli istituti non statali. A proposito merita di essere segnalata la scelta di «Studium» di valorizzare un intervento del vescovo di Trento mons. Celestino Endrici, il quale, conclusa la guerra ed estesa alle regioni redente la legislazione scolastica italiana, in una lettera non chiese di rispettare la normativa precedente, in cui l'insegnamento religioso era obbligatorio, ma invocò la libertà d'insegnamento⁷⁸. «Il popolo – sosteneva il vescovo – che ha sudato e sofferto per godere una volta la libertà civile, ha il diritto di godere anche della libertà d'insegnamento, la quale è parte integrante delle libertà civili»⁷⁹.

7. La battaglia per la libertà d'insegnamento

La richiesta della libertà di educazione nella scuola e nelle università rappresentò una «questione fondamentale» per la FUCI e per la sua rivista⁸⁰, sin dalla fondazione⁸¹. La prima e più significativa iniziativa sull'argomento risale alla fine del 1907, quando «Studium» dedicò al tema una inchiesta-sondaggio in cui coinvolse importanti figure del mondo cattolico e universitario. Introducendo l'iniziativa, la redazione chiarì le istanze che contraddistinsero la posizione della rivista negli anni successivi: considerati i cattivi risultati del monopolio statale dell'istruzione, chiedeva che venisse riconosciuta libertà di educazione in tutti i gradi, non sulla base di ragioni confessionali (creare cioè un'alternativa alla scuola statale «atea»), ma pretendendo coerenza con le libertà moderne, cioè con la libertà di coscienza, di parola e di associazione⁸². Rispetto al dibattito

⁷⁶ *Ibid.*, p. 162.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 163.

⁷⁸ Secondo la rivista, il vescovo Endrici «non reclama la conservazione dell'insegnamento religioso obbligatorio nelle scuole – come è stato fatto fino ad ora – ma invoca la libertà d'insegnamento, quella libertà che è stata attuata dall'eroica nazionale belga» *La libertà d'insegnamento nei territori redenti*, «Gioventù Nova – Studium», n. 4, 1919, p. 82.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 82.

⁸⁰ Pietrobelli, *La scelta universitaria della FUCI*, cit., p. 142.

⁸¹ *Il discorso dell'on. Martini*, cit., p. 39.

⁸² «La libertà di pensiero e di coscienza nello stato liberale moderno (così può formularsi il problema) è sufficientemente garantita dalla libertà che di fatto se non di diritto è data all'insegnamento dei professori nelle Università dello stato? O piuttosto, lo stato liberale moderno

attivo da anni in area cattolica, la FUCI sceglieva così di impostare la battaglia su «valori e istanze presenti nella tradizione cattolico liberale»⁸³, prospettiva destinata a trovare anni dopo sempre più consensi anche tra gli eredi dell'Opera dei Congressi e la «Civiltà Cattolica»⁸⁴.

Alla presentazione dell'inchiesta – sondaggio, seguì il primo intervento sull'argomento curato dall'ex presidente Martini⁸⁵. Chiamato ad approfondire le posizioni dell'associazione, chiarì: «Non lotta contro le Università e gli Universitari italiani, ma lotta contro il monopolio universitario di stato per la libertà nella concorrenza degli studi». Sostenne quindi quella che chiamò «la tesi liberista dell'insegnamento superiore», e cioè «Libertà di fondare istituti superiori. Libertà di insegnarvi e di conferire titoli accademici». Nei numeri successivi si alternarono interventi sul tema di vari studiosi, tra cui Arturo Graf, il “vescovo anonimo” Geremia Bonomelli, Guido Mazzoni, Saverio De Dominicis, Antonio Fogazzaro, Pasquale Villari, Guido Baccelli e Maffeo Pantaleoni.

Al dibattito contribuì anche un articolo pubblicato da «Studium» all'inizio del 1908, che integrava ed in qualche modo correggeva la linea espressa sino ad allora dal periodico. Si tratta di una relazione di Martin Spahn, docente all'Università di Strasburgo, tenuta durante il Congresso della Federazione tra le società magistrali cattoliche dell'Alsazia-Lorena e tradotta per «Studium» da Gino Tamburini. Al centro dell'intervento vi era un confronto tra le battaglie per la libertà di educazione e l'insegnamento religioso nelle scuole di Stato condotte in Francia e Germania⁸⁶. L'autore contestò la linea dei cattolici liberali francesi, parlando della loro lotta come una «tragedia»⁸⁷. La riforma Falloux e poi la legge del 1875 sugli studi superiori, con l'istituzione di un sistema concorrenziale tra gli istituti statali e quelli privati (perlopiù confessionali), avrebbero creato una «scissione della gioventù francese in due schiere opposte». I cattolici si sarebbero inoltre disinteressati della scuola statale, preparando il conflitto con l'area radicale e laicista, che, conquistato il potere durante la Terza Repubblica, avrebbe poi fatto *tabula rasa* delle conquiste cattoliche liberali.

per essere coerente a sé stesso deve abolire il monopolio universitario, e concedere la libertà di creare istituti superiori, di insegnarvi, e di conferire gradi accademici?». *Per la libertà dell'insegnamento universitario*, «Studium», n. 12, 1907, pp. 733-744.

⁸³ Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit., p. 69.

⁸⁴ Si vedano: Cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della grande guerra*, Brescia, La Scuola, 1997; Ead., *Cattolici, educazione e scuola nei primi anni dell'Unione popolare (1906-1909)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 603-634; G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 155-196; A. Marrone, *Cattolici, scuola dello Stato e libertà di insegnamento tra fine Ottocento ed età giolittiana*, «Nuova Secondaria Ricerca», n. 6, 2020, pp. 42-51.

⁸⁵ M.A. Martini, *Per la libertà dell'insegnamento universitario*, «Studium», n. 12, 1907, pp. 733-744.

⁸⁶ M. Spahn, *La lotta per la scuola in Francia e in Germania*, «Studium», n. 1, 1908, pp. 1-20; n. 2, 1908, pp. 65-79.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 4.

Al contrario, Spahn valorizzò l'attività dei cattolici tedeschi che preferirono impegnarsi all'interno dell'istruzione governativa. L'autore sosteneva così la necessità di collaborare proficuamente alla scuola statale, assicurando spazi di libertà confessionale e mostrando dall'interno del sistema pubblico il contributo fattivo dei cattolici alla vita nazionale.

L'articolo fu ripreso ampiamente da Martini, che tornò sul tema al secondo congresso della FUCI⁸⁸. Citando la "lezione" di Spahn, ricordò che: «la conquista della libertà di insegnamento seguita da una dissociazione nostra dalla scuola di stato e dalla sua vita politica sarebbe un salto nel buio che io non auguro ai cattolici italiani». Nonostante queste precisazioni, l'ex presidente continuava a reputare necessario il superamento dell'assetto monopolistico della scuola italiana, da attuare con una riforma integrale della scuola, un più generale «decentramento scolastico» e una nuova normativa che lasciasse maggiore spazio alle amministrazioni locali. In campo universitario chiedeva «autonomia amministrativa» e libertà di conferire gradi anche ai privati, «con due sole limitazioni che già abbiamo indicate: la vigilanza igienica e morale da parte dello stato e l'esame di stato per l'abilitazione professionale». Si tratta di argomenti che daranno poi forma alle risoluzioni approvate dal Congresso⁸⁹.

L'allarme per i "rischi" della libertà d'insegnamento restò circoscritta all'articolo di Spahn e ai richiami di Martini. Negli interventi successivi dedicati all'argomento, la rivista tornò a concentrarsi sulla richiesta di un sistema d'istruzione plurale e sul valore della concorrenza. In questo frangente, lontano dalle valutazioni di Spahn, «Studium» si rifece e approfondì a più riprese le principali figure e le soluzioni avanzate dal gruppo cattolico liberale francese e belga del secondo Ottocento⁹⁰.

In modo più organico, la linea del periodico fu illustrata in un articolo del giugno 1909, che in qualche modo concluse l'inchiesta-sondaggio iniziata nel 1907. Intitolato *La nostra piattaforma e le nostre speranze nella lotta per la libertà d'insegnamento*⁹¹, uscì anonimo, firmato "La Direzione". Diversi anni dopo, Ernesto Tagliabue rivelò sulle stesse pagine di «Studium»⁹² che il saggio programmatico fu scritto da Giuseppe Piovano, e non da Francesco Luigi Ferrari come è stato ipotizzato⁹³. La rivista fucina seguiva l'attività del

⁸⁸ M.A. Martini, *Relazione al II Congresso Nazionale degli studenti cattolici italiani*, «Studium», n. 5, 1907, pp. 280-298.

⁸⁹ Martini-Sansonetti, *Ordine del giorno*, «Studium», n. 5, 1909, pp. 298-299.

⁹⁰ A riguardo, va segnalata la grande attenzione per il conte Montalembert, cui fu dedicato l'intero numero dell'ottobre 1910.

⁹¹ *La nostra piattaforma e le nostre speranze nella lotta per la libertà d'insegnamento*, «Studium», n. 6, 1909, pp. 324-338.

⁹² Tagliabue scrisse che l'articolo era «dovuto alla penna di uno dei nostri più attivi e... modesti paladini della causa della libertà, il Can. Prof. Giuseppe Piovano di Torino». In nota aggiunse: «Il buon canonico mi perdonerà d'aver svelato l'anonimo: ma v'è passata dell'acqua sotto il ponte...» Cfr. M.E. Tagliabue, *Per la verità*, «Studium», n. 7-8, 1922, p. 406.

⁹³ Cfr. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit., pp. 69-71.

sacerdote e professore torinese sin dal 1906⁹⁴, ospitando anche in seguito suoi contributi sul tema⁹⁵. Gli stessi articoli di Martini si ispirarono e citarono le tesi di Piovano⁹⁶. In questo senso appare più che comprensibile la scelta di affidargli il delicato compito di definire la linea fucina sul tema.

Nel lungo articolo programmatico, lo studioso piemontese ribadì i principi cardine della sua posizione. Partendo dalla constatazione che l'Italia fosse ormai un «paese misto» sul piano religioso e confessionale, sostenne che i cattolici dovessero abbandonare rigide interpretazioni della «tesi» (non concedere cioè diritti all'«errore»⁹⁷), per muoversi invece nel campo dell'«ipotesi», accettando quindi il principio della concorrenza e la tolleranza di posizioni e ideali educativi diversi da quelli cattolici. In modo ancora più radicale e originale rispetto al dibattito cattolico sul tema, Piovano ancorò la rivendicazione della libertà d'insegnamento ai principi moderni della libertà di coscienza e di associazione, facendo riferimento alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1791⁹⁸. Su queste basi, scriveva: «Noi domandiamo che lo Stato riconosca per legge in tutti i cittadini la libertà di apprendere e di insegnare. Domandiamo la libertà per tutti indistintamente, per tutti senza eccezione. Domandiamo la libertà d'insegnamento in tutti i gradi, di modo che chiunque ne abbia la debita capacità possa aprire scuole di tutti i gradi, vuoi primarie, vuoi secondarie, vuoi superiori»⁹⁹. Come in altre opere, sostenne come una positiva concorrenza tra la scuola statale e non statale avrebbe senz'altro portato miglioramenti e progressi all'istruzione italiana¹⁰⁰.

⁹⁴ Già nel marzo del 1906, «Studium» segnalò un saggio del Piovano pubblicato sulla «Rivista Internazionale» e dedicato alle battaglie scolastiche dei cattolici liberali francesi. Cfr. G. Piovano, *La lotta dei cattolici francesi per la libertà d'insegnamento*. (Rivista Internazionale febbraio 1906), «Studium», n. 3, 1906, pp. 56-57.

⁹⁵ Si vedano G. Piovano, *Giuliano l'apostata e la libertà d'insegnamento*, «Studium», n. 4, 1908, pp. 193-207; Id., *Napoleone I e il monopolio del pensiero*, «Studium», n. 6-7, 1908, pp. 326-345.

⁹⁶ Sulla figura di Giuseppe Piovano e le sue posizioni sulla libertà d'insegnamento rimando ad A. Marrone, *Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Studium, 2019, pp. 176-206.

⁹⁷ Sul tema fece esplicito riferimento all'«opuscolo liberatore» di Félix Dupanloup sulla *Quanta Cura*. Cfr. *La nostra piattaforma e le nostre speranze nella lotta per la libertà d'insegnamento*, cit., p. 330.

⁹⁸ «L'Italia, al pari di tutti gli Stati moderni inciviliti – ai quali si sono testè aggiunte persino la Russia, la Turchia e la Persia – è sorta dalla grande rivoluzione francese ed ha quindi per base le cosiddette libertà moderne, racchiuse nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino premesse dall'assemblea costituente alla prima costituzione del 1791». *Ibid.*, pp. 326-327.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 333.

¹⁰⁰ «La coesistenza di scuole pubbliche e private torna utile alle une e alle altre; le private esercitano un'azione correttiva sulle pubbliche, e le pubbliche fanno altrettanto rispetto alle private; giacché in nessuna cosa la concorrenza esercita così benefica efficacia come nell'insegnamento. Noi dunque non ricusiamo allo Stato il diritto d'insegnare, ma il diritto esclusivo ossia il monopolio; non condanniamo l'istituzione di scuole pubbliche, ma la paura della concorrenza delle scuole private». *Ibid.*, p. 334.

La linea indicata da Piovano segnò con poche variazioni gli articoli successivi sul tema¹⁰¹. Conclusa la guerra, «Studium» si occupò della libertà di insegnamento sin dal primo numero del luglio 1918. Con un articolo firmato da Attilio Scarpa, si contestò il progetto Berenini sulla scuola normale, specie la parte relativa alle scuole non statali¹⁰². Alla fine dello stesso anno, Giovanni Genocchi, intellettuale e biblista vicino alla FUCI, tornò sull'importanza della storica battaglia, puntando sulla necessità di emulare i paesi anglosassoni¹⁰³, sollecitazioni poi riprese da Evaristo Matteini¹⁰⁴. Nel 1919, in un articolo intitolato *Perché vogliamo la libertà scolastica*, «Studium» si impegnò a dare maggior spazio alla battaglia¹⁰⁵, chiedendo collaborazione a tutta gli associati. In questo caso, però, oltre a sottolineare come la vera scuola dovesse essere ordinata ad un «pensiero unificatore» perché fosse efficace, più accesa fu la critica alla scuola statale¹⁰⁶.

Com'è noto, nel primo dopoguerra, anche grazie all'impegno dei neoidealisti, il dibattito sulla libertà d'insegnamento trovò ampia eco nel dibattito pedagogico e politico-scolastico italiano. A «Studium» non sfuggì la nuova attenzione sull'argomento¹⁰⁷, e nel congresso del settembre 1920 tenuto a Trento tornò sulla questione, votando un ordine del giorno a sostegno della libertà d'insegnamento. Più nello specifico, la FUCI chiedeva l'istituzione dell'esame di Stato, ormai punto di convergenza tra i popolari e i neoidealisti¹⁰⁸. L'arrivo di Gentile, che di lì a pochi mesi sarebbe intervenuto sul tema, fu accolto, anche sulla questione della libertà d'insegnamento, con un certo ottimismo: «Noi attendiamo molto – scrissero – dalla sua opera e speriamo possa attuare i propositi già manifestati di sostenere l'esame di Stato non solo per le Scuole

¹⁰¹ Tra gli altri, meritano di essere segnalati due interventi di A. Boggiano, *La libertà d'insegnamento. Conferenza letta dal Prof. A. Boggiano il 15 settembre in Como, al Congresso della "Nicolò Tommaseo"*, «Studium», n. 9, 1909, pp. 522-542; F. Cenciarini, *Circolo U. C. Romano – La libertà della scuola*, «Studium», n. 2, 1912, pp. 89-96.

¹⁰² A. Scarpa, *La scuola elementare*, «Studium», n. 1, 1918, pp. 13-14.

¹⁰³ G. Genocchi, *Il nostro programma nell'ora presente*, «Gioventù Nova – Studium», n. 6, 1918, p. 4.

¹⁰⁴ E. Matteini, *Per la libertà della scuola*, «Gioventù Nova – Studium», n. 2, 1919, pp. 25-27.

¹⁰⁵ G. Bracci, *Perché vogliamo la libertà scolastica*, «Gioventù Nova – Studium», n. 1, 1919, pp. 11-12.

¹⁰⁶ «Noi vogliamo la libertà scolastica, perché siamo stanchi di frequentare una scuola dove spesso s'insulta vilmente quello che è patrimonio sacro della nostra fede. Siamo stanchi di frequentare una scuola senza anima, che rende di noi una macchina apprenditrice di cognizioni, sopra cognizioni, senza spirito, senza passione». *Ibid.*, p. 11.

¹⁰⁷ E.M., *Un Convegno per la scuola popolare*, «Gioventù Nova – Studium», n. 4, 1919, pp. 79-82; *Per la libertà d'insegnamento*, «Gioventù Nova – Studium», n. 9, 1919, p. 95; G. Dore, *La libertà della scuola nel pensiero del prof. Don Ernesto Buonaïuti*, «Gioventù Nova – Studium», n. 6, 1920, pp. 299-303.

¹⁰⁸ A. Lorenzi, G.B., Montini, *Per la libertà d'insegnamento*, «Studium», n. 3 (supplemento), 1921, pp. 52-53.

Secondarie, ma anche per le Università. L'Università ha bisogno di libertà, benissimo, ed ha anche bisogno d'aria»¹⁰⁹.

Conclusioni

La rivista «Studium» rappresentò nei suoi primi quindici anni di vita una palestra di dialogo e incontro tra le diverse anime del mondo cattolico, che ebbe il suo motivo dominante e unificatore nel tentativo di mostrare la possibilità di accordo tra la fede cristiana e il progresso scientifico. Ancora nel 1921, intervenendo sull'impegno della rivista e della FUCI, l'ormai onorevole Martini ricordò il compito dell'associazione: «dobbiamo dimostrare, nel mondo della cultura, che scienza e fede non sono fra loro nemiche»¹¹⁰.

In campo universitario e scolastico, la rivista si caratterizzò per la battaglia in favore della libertà d'insegnamento, interpretando sin dai primi numeri la linea cattolico liberale e identificando la sua posizione con quella di Giuseppe Piovano. Pur mostrando attenzione per gli istituti statali e riconoscendo l'importanza di un intervento pubblico nel governo dell'istruzione, chiese una riforma generale degli studi che rispettasse i diritti educativi dei genitori, l'iniziativa privata e il valore della concorrenza. In questa direzione, anticipò e aiutò a diffondere argomenti che trovarono un più ampio consenso nel mondo cattolico italiano solo anni dopo.

¹⁰⁹ *Giovanni Gentile, Ministro alla P. I., cit., pp. 583-584.*

¹¹⁰ *Il discorso dell'on. Martini, cit., p. 41.*

Critical reviews



Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical reviews / Rassegne critiche

Sull'Università come oggetto storiografico. A proposito di un recente volume

Carmela Covato
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

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

Simona Salustri
Department of Modern Languages,
Literatures and Cultures
University of Bologna (Italy)
simona.salustri@unibo.it

University as a historiographical object. About a recent volume

ABSTRACT: This contribution intends to start a reflection on the concept of university as a historiographical object starting from a recent publication by Luigiaurelio Pomante. The authors thus retrace the most significant themes and passages of the university historiography of the twentieth century.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; Historiography; Review of studies; Italy; XX Century.

Carmela Covato

Secondo Marino Raichich, dall'Otto al Novecento, per più di un secolo, Prussia e Francia hanno rappresentato i punti di riferimento insostituibili per ogni discussione sull'Università:

Il secolo si era aperto all'insegna della contrapposizione fra due realtà prossime a diventare modelli: quella francese potenziata dalle leggi imperiali di Napoleone su Accademie e Università, con tutto il loro centralismo, con tutta l'eredità che in sé portavano non tanto dalla legislazione rivoluzionaria e giacobina quanto delle istituzioni ecclesiastiche e gesuitiche, con la loro forte modellatura impressa ai *collèges* fra '600 e '700; e, opposta, nel carattere e negli obiettivi, quella tedesca, con la *bildung* humboldtiana, legata al nuovo umanesimo, al culto della *paideia* (assai più greca che latina), alla resistenza patriottica contro l'utilitarismo e la retorica, due connotati di fondo del sistema francese¹.

Altre influenze, inoltre, svolsero un ruolo non marginale, come quella legata alla realtà svizzera o all'Inghilterra di Oxford e di Eton, di Matthew Arnold e di John Stuart Mill, così come una risonanza significativa ebbe l'influsso statunitense nel contesto del crescente interesse per il nuovo mondo².

Pensare a una storia dell'università italiana dopo l'Unità implica, infatti, il misurarsi con una serie di problemi storiografici che si inquadrano nel più ampio discorso sulla storia della scuola, dell'educazione e delle istituzioni educative.

Secondo Antonio La Penna, è necessario risalire alla metà dell'Ottocento per rintracciare il momento più significativo, dal punto di vista storico e teorico, del dibattito sui mali dell'università italiana; soprattutto negli scritti di Pasquale Villari, di Ruggiero Bonghi e, più tardi, di Antonio Labriola (da inquadrare ovviamente nel clima culturale del tempo segnato dall'influenza esercitata dal modello universitario tedesco) che non si limitano a denunciare l'arretratezza culturale e scientifica dei nostri atenei ma, allo stesso tempo, la crisi del sistema di insegnamento, anche allora fondato sulla trilogia lezioni-esami-tesi³.

In tempi più recenti, negli anni Sessanta e Settanta del secondo dopoguerra, nel contesto dello svilupparsi di nuovi studi storico-sociali, è possibile rintracciare significativi contributi all'analisi dei vari aspetti della vita universitaria, soprattutto quelli più strettamente legati ai mutamenti di carattere economico e politico. Si tratta di studi che sono nati in un momento di sviluppo dell'istituzione universitaria nel nostro Paese ma anche dell'acuirsi di quelle contraddizioni che apparivano allora strettamente connesse ai complessi e inediti fenomeni, non privi di aspetti emancipativi, che caratterizzarono l'avvento della società di

¹ M. Raichich, *Hillebrand: scuole e università d'Europa a confronto*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, p. 226.

² *Ibid.*, p. 227.

³ A. La Penna, *Università e istruzione pubblica*, in *Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1973, Vol. V, p. 1745.

massa e l'esplosione del conflitto tra l'aumento della domanda di istruzione e le distorsioni del mercato del lavoro⁴.

La storia dell'università ha, dunque, già una sua storia che registra, di recente, uno sviluppo assai significativo, come dimostra una vasta, rinnovata letteratura storiografica dedicata a questo tema negli ultimi decenni, in ambito nazionale e internazionale, con sguardi e declinazioni via via affinati nel tempo. E lo dimostra anche il recente moltiplicarsi di centri di studio universitari e di gruppi di ricerca orientati ad approfondire la storia di una istituzione profondamente legata alle dimensioni politiche, economiche e giuridiche della vita sociale⁵.

A dare un contributo originale, di grande respiro culturale e storiografico, a questo complesso e articolato campo d'indagine è il volume di Luigiaurelio Pomante: *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*⁶, anticipato da numerosi saggi e pubblicazioni monografiche che l'Autore ha già al suo attivo sul tema. Di quest'ultima opera va detto, tuttavia, come molto opportunamente segnala Roberto Sani nella sua *Prefazione*, che essa, pur collocandosi nel novero di precedenti e significativi lavori dell'Autore incentrati sulla storia dell'istruzione superiore e delle università, per l'impostazione di fondo e per la varietà dei temi e delle problematiche affrontate, si discosta significativamente da essi aprendosi a nuovi itinerari conoscitivi⁷.

Nel fare riferimento al fiorire di un nuovo interesse nei confronti della vita e del ruolo delle istituzioni universitarie, l'Autore si propone, e lo anticipa nella sua *Introduzione* al volume, di dar conto di un vasto panorama delle principali opere pubblicate sul tema negli ultimi decenni in Italia ma anche dei più significativi convegni e incontri di studio dedicati all'argomento e, inoltre, dei numerosi centri di ricerca nati, a partire dalla fine degli anni Settanta, in alcuni atenei italiani, sottolineandone le tappe più significative:

Com'è noto, tuttavia, la svolta decisiva di questa significativa fase di riorganizzazione e di rilancio degli studi sulla storia dell'Università e della formazione superiore, si è avuta nel 1996 grazie alla nascita del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI), che, con prospettive di più ampio respiro rispetto a quelle di *Unistoria* e risultati

⁴ Cfr. a questo proposito, M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859-1973)*, Bologna, il Mulino, 1974; Vedi anche R. Moscati, *Università: fine o trasformazione del mito*, Bologna, il Mulino, 1983.

⁵ Simona Negruzzo, nel contesto di una indagine sulla storia delle principali sedi universitarie italiane, ha fatto, di recente, riferimento ad una assai ampia bibliografia sull'argomento segnalando anche i centri di ricerca dedicati al tema della storia (Cfr. S. Negruzzo, *Andare per Università*, Bologna, il Mulino, 2020, p. 138).

⁶ L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

⁷ R. Sani, *Prefazione*, in Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., p. 7.

decisamente più lusinghieri e mai raggiunti da alcuna altra esperienza, ha raccolto studiosi provenienti da atenei diversi e di eterogenea afferenza disciplinare ma ugualmente interessati all'analisi delle fonti e all'approfondimento della storia dell'università e dei sistemi di istruzione superiore in Italia ed in Europa⁸.

La scelta di Luigiaurelio Pomante, grazie agli stimoli provenienti da una rinnovata stagione di studi, non è tanto quella di elaborare una ricostruzione descrittiva dello sviluppo istituzionale delle università italiane nell'arco del Novecento, quanto di prendere in esame alcune fasi emblematiche (dal punto di vista ideologico, politico e culturale, di tale sviluppo), sulla base del ricorso ad un ampio ventaglio di fonti documentarie: dai periodici ai necrologi dei docenti universitari, dai dispositivi normativi alle raccolte museali, che, nel loro insieme, rappresentano tracce prima mai esplorate in questo ambito di studi.

Una fase indubbiamente assai significativa è, senza dubbio, quella relativa agli anni del regime fascista, durante i quali all'università italiana, come sottolinea Pomante, venne attribuita una funzione inedita di «luogo privilegiato di elaborazione di una tradizione culturale e civile italiana capace di affermarsi nel mondo per ribadire il 'primato' della Nazione»⁹.

L'analisi del fenomeno viene sviluppata grazie all'estensione, nel campo della formazione superiore, di una categoria messa a punto da Eric Hobsbawm e Terence Ranger, fondata sulla cosiddetta "invenzione" della tradizione, da loro applicata in campo politico e istituzionale come dispositivo tendente a legittimare, sulla base della celebrazione di precedenti eventi arbitrariamente enfatizzati, specifici eventi o realtà sociali occultandone le contraddizioni¹⁰.

Più in concreto Mussolini – sostiene molto opportunamente Pomante – avviava in tal modo un processo di ricostruzione ideologica dell'identità nazionale, fondata chiaramente e principalmente sul recupero del passato e della tradizione. Appare opportuno sottolineare in tale sede la scelta di porre una certa enfasi ideologica proprio sul periodo a cavallo tra il tardo Medioevo e il primo Rinascimento, individuato dal fascismo come epoca nella quale collocare le «origini mitiche» dell'Università italiana arrivando in taluni casi la necessità di retrodatare artificiosamente la data di nascita di alcuni atenei, non è da considerare né una novità ascrivibile solo al Ventennio né, tanto meno, una valutazione casuale e non ponderata¹¹.

⁸ *Ibid.*, p. 13.

⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁰ E. Hobsbawm, T. Ranger (edd.), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983. Si veda, in relazione alla realtà universitaria, l'importante e innovativo saggio di R. Sani, *The invention of tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 1, 2012, pp. 485-504.

¹¹ Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., p. 23.

Per realizzare questo disegno, negli anni del fascismo fu necessario ricorrere alla insistita celebrazione apologetica di un passato, tramandato come glorioso, dell'Università italiana.

Ne deriva la costruzione di una tradizione mitologica che colloca la nascita dell'Università italiana in epoca tardomedievale esaltandone, a torto, la genesi tutta italiana e, contestualmente, trasmettendo l'idea che il nostro Paese fosse la culla della cultura per eccellenza.

Tale invenzione rappresentava lo strumento che avrebbe permesso al regime di individuare un mitico evento originario destinato a segnare una discontinuità netta nella storia nazionale a partire dalla quale datare la 'rinascita' del popolo italiano e costituiva una tappa obbligatoria per creare una tradizione fascista [...]¹².

Fu proprio negli anni Trenta, come sottolinea Pomante, che questa operazione manipolativa acquistò il senso di una sorta di «religione politica» nel contesto di una precisa ritualità declinata in una vera «liturgia fascista» messa in scena nelle più svariate circostanze, celebrazioni, feste collettive e cerimonie ufficiali. Cesare Maria De Vecchi, alla guida della Minerva nel gennaio del 1935, contribuì in modo significativo ad alimentare questo mito, ma fu soprattutto Giuseppe Bottai, negli anni in cui fu Ministro dell'Educazione nazionale, a consolidare, attraverso iniziative, programmi e precisi progetti, la «secolare» tradizione italica dell'università¹³.

Molto opportunamente Pomante mette in luce come Bottai, rispetto ai chi lo aveva preceduto alla guida della Minerva, «non mirava semplicemente al recupero sterile e spesso pleonastico di una reale o presunta tradizione universitaria italiana plurisecolare, ma si spingeva ben oltre, aspirando addirittura a ridefinire in forme nuove il ruolo stesso dei atenei della Penisola quali luoghi per eccellenza di elaborazione della cultura e della scienza nonché sedi privilegiate per la formazione della futura classe dirigente fascista»¹⁴.

Il capitolo dedicato alla storia dell'università durante gli anni del fascismo rappresenta una lettura critica assolutamente inedita, incentrata sull'analisi del ricorso all'uso ideologico di questa istituzione, nella cornice di una mitizzante enfasi retorica destinata ad alimentarne la funzione di irrinunciabile tassello di una precisa costruzione egemonica.

Nel procedere dell'indagine, caratterizzata, come si diceva, dal ricorso a fonti finora scarsamente indagate, Pomante svolge un'accurata analisi dei periodici per professori universitari pubblicati in Italia negli anni della guerra e del secondo dopoguerra (1939-1960) quali «Gli Annali dell'Università italiana. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore», «L'Università italiana. Quindicinale di informazioni universitarie» e «Il giornale dell'Università. Organo degli Atenei

¹² *Ibid.*, p. 23.

¹³ *Ibid.*, pp. 48-49.

¹⁴ *Ibid.*, p. 53.

d'Italia», in anni, quelli compresi tra la seconda guerra mondiale e la prima età repubblicana, contrassegnati da una complessa antinomia fra crisi e sviluppo, quasi costitutiva del ruolo e della vita dell'Università italiana.

Con lo sviluppo postbellico della società italiana, essa aveva palesato vari segni di crisi, non riuscendo più a dare risposte adeguate né alle forti istanze di mobilità sociale emergenti nel Paese né all'esigenza di svecchiamento dei saperi conseguenti alla rilevante crescita della cultura tecnico-scientifica e alla rapida industrializzazione di un'Italia che, peraltro, aveva bisogno di un consistente numero di laureati, specialmente nei settori scientifici. L'Università, forzata dagli eventi, si ritrovava coinvolta in un processo evolutivo che interessava una società in rapido quanto caotico sviluppo, secondo parametri complessi e a volte anche contraddittori¹⁵.

Pomante restituisce così al lettore l'immagine di una istituzione segnata da un'identità in bilico fra passato e futuro, fortemente interpellata da nuove istanze sociali alle quali non è in grado, o non viene messa in grado, di rispondere adeguatamente, come dimostra anche il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei docenti universitari nell'Italia del secondo dopoguerra – oggetto del terzo capitolo. Questo dibattito dà conto delle aspre e accorate battaglie condotte dai docenti universitari italiani in difesa dei propri diritti e proiettate nel rivendicare un miglioramento del proprio stato giuridico ed economico. In quegli anni, i docenti universitari appaiono per certi versi «travagliati al loro interno – come ha sottolineato Roberto Sani – da una profonda crisi d'identità culturale e politica dopo la caduta del regime fascista, di quei valori e di quelle sceltene nei quali si erano il larga parte identificati»¹⁶.

Ne scaturisce, per molti versi, una storia di aspirazioni molto corporative e, allo stesso, di tante mancate o di inadeguate riforme.

Coerentemente con il carattere di una indagine che attraversa inediti percorsi conoscitivi sulla base di nuove domande storiografiche e sulla base dell'esplorazioni di fonti archivistiche e a stampa assolutamente non conosciute o non sufficientemente scandagliate, il quarto capitolo interroga i necrologi dei professori universitari presentando gli esiti di una ricerca su un campione di circa tremila esempi pubblicati all'interno delle più importanti riviste professorali italiane del secolo scorso.

Grazie allo studio appassionato di tale fonte, anch'essa assai poco scandagliata dalla storiografia, se si fa eccezione anche in questo caso per uno studio recente e molto innovativo proposto da Anna Ascenzi e da Roberto Sani, si offre al lettore non solo la possibilità di ricostruire le fasi più rilevanti di circa cento anni di storia dell'Università italiana ma anche, e soprattutto, di ripercorrere l'evoluzione del modello di docente universitario italiano, operante nelle diverse fasi storiche e alla luce dei differenti contesti ideologici, politici e

¹⁵ *Ibid.*, p. 101.

¹⁶ Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra. 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 5-14.

culturali del complesso secolo da pochi anni conclusosi, recuperando così un affresco quasi mai esaustivo e policromatico della scuola italiana (e non solo) tra Otto e Novecento¹⁷.

Ne scaturisce la storia di una composita di rappresentazione di personaggi, figure di intellettuali, esponenti del mondo accademico e culturale ma anche una galleria di ritratti idealizzati e a volte immaginari, specchio delle attese e degli intenti dei contemporanei estensori, a volte piegati alle istanze egemoniche del momento.

Il quinto e ultimo capitolo – lo sottolinea opportunamente Roberto Sani nella sua *Prefazione* – affronta anch'esso un territorio non sufficientemente indagato, soprattutto nel nostro Paese, vale a dire le testimonianze conservate nei musei universitari e nelle raccolte museali istituite in alcuni atenei.

A questo proposito, particolarmente significativi sono apparsi a Pomante sia il Museo per la storia dell'Università di Pavia, un “sacrario” della cultura europea, fondato nel 1932, sia il Museo europeo degli studenti di Bologna (MEUS), che rappresenta un vero e proprio unicum nel panorama museale europeo, che «intende favorire la conoscenza e lo studio del mondo studentesco ripercorrendo, attraverso otto secoli, il ruolo che lo studente ha ricoperto all'interno della università e della società»¹⁸.

Le testimonianze in esso conservate (cartacee, diaristiche, filmiche, fotografiche ecc.) consentono di ridare voce ad un soggetto, quello studentesco, protagonista della vita universitaria ma spesso oscurato dalle ricostruzioni ufficiali legate ai modelli culturali dominanti e alle attese del potere accademico e politico, alle diverse tradizioni a tale scopo via via “inventate”, per tornare ad una categoria centrale nell'indagine condotta all'interno del volume.

In conclusione, si può affermare che il percorso intrapreso da Pomante attraversa territori interpretativi veramente inediti sulla storia dell'università italiana, suffragati dalla straordinaria esplorazione di una assai ampia saggistica storiografica – direi esaustiva – e dall'esame di fonti, quasi sempre del tutto inesplorate, non solo preziose ma preliminari ad una ridefinizione stessa dell'oggetto storiografico preso in esame.

Michel Ostenc

Dans cet ouvrage, Luigiaurelio Pomante inventorie les différentes pistes de recherches concernant l'histoire de l'Université italienne au XX siècle. Pendant l'entre-deux-guerres, Mussolini entendait récupérer une tradition historique pour se livrer à une reconstruction idéologique de l'identité nationale italienne.

¹⁷ *Ibid.*, p. 16.

¹⁸ *Ibid.*, p. 191.

La propagande du régime fasciste insistait sur les communes médiévales à une époque caractérisée par les luttes contre l'étranger et par l'affirmation de la langue vulgaire. Elle se référait aussi à la Renaissance qui vit l'épanouissement artistique du pays et une prise de conscience culturelle de la nation. Les Universités devaient en tenir compte dans leur rôle de conservatoire des forces culturelles du pays. L'action du régime concerna en priorité les étudiants regroupés au sein des Groupes Universitaires Fascistes (G.U.F.); Elle fut menée par le parti fasciste (P.N.F.) qui déplorait en 1930 la persistance d'un sentiment d'autonomie des universitaires et leur vive réticence à, respecter la discipline et la hiérarchie. Les étudiants en Droit, Lettres et Philosophie étaient les plus étrangers au fascisme, ceux de Médecine et les ingénieurs en étant plus proches. Le hiérarque Carlo Scorza l'expliquait par le fait que les uns vivaient dans l'abstraction et les autres dans l'exactitude. Au cours des années 1930, la récupération des traditions universitaires et le culte des origines devinrent les thèmes essentiels des manifestations étudiantes au point de devenir un élément essentiel d'une liturgie destinée à former «l'homme fasciste».

Aux Jeux universitaires internationaux de Turin, les G.U.F organisèrent les manifestations incombant aux Italiens. Celle du stade Mussolini présenta un «Carrousel historique» qui puisait son caractère majestueux dans une récupération des traditions universitaires italiennes. L'inauguration de l'année académique 1933-1934 fut l'occasion de célébrer avec emphase l'intérêt du régime pour l'université. L'exaltation de la tradition universitaire italienne atteignit son apogée avec Giuseppe Bottai. Le ministre de l'Education nationale voulait faire des universités l'élément essentiel du renouveau de la culture et de la science italienne. Dans ce but, il les invita à écrire leur autobiographie afin de leur rendre leur noblesse culturelle passée. Ce travail ne devait pas se limiter à une évocation historique mais insister sur le contexte de leur naissance, lorsqu'elles affirmaient une primauté culturelle et une conscience civique qui rayonnaient sur toute une région. En dépit de ses conceptions autoritaires de l'unité nationale, le régime respectait en effet la diversité des traditions communales et le fascisme n'avait pas le même aspect à Naples, à Rome, à Florence, à Gênes ou à Turin. Bottai était conscient de l'incapacité du parti à former une nouvelle classe dirigeante moderne et cultivée. Ses organisations de jeunesse cherchaient à former «l'homme de Mussolini» en multipliant les parades et les exhibitions de gymnastique dans le «style fasciste» du secrétaire du parti Achille Starace. Bottai voyait dans les universités une alternative culturelle qui devait permettre aux étudiants des G.U.F. de nouer des liens avec les jeunesses intellectuelles européennes.

L'auteur étudie les périodiques destinés aux professeurs d'université parus entre 1939 et 1960. «Gli Annali della Università d'Italia» créées par Bottai en 1939 restaient inadaptées à une société en pleine mutation. «L'Università d'Italia» (1946-1949) et «Il Giornale dell'università» (1951-1960) n'étaient pas seulement les organes catégoriels des professeurs d'université, mais

aussi ceux de la vie universitaire sous ses multiples aspects. Ces publications illustraient le passage de la tentative de «révolution universitaire» de Bottai à une reconstruction matérielle et morale de l'enseignement supérieur italien après la guerre. L'objectif des «Annali della Università d'Italia» était d'inciter les intellectuels à participer davantage à la vie culturelle du pays. Les universités devaient sortir de leur isolement pour remplir de nouvelles missions, la recherche fondamentale se doublant d'applications pratiques plus directement utilisables dans l'intérêt du pays. Les travaux scientifiques devaient s'accompagner d'une préparation technique aux professions de haut niveau, rapprocher le monde de la culture de la sphère économique et productive du pays. L'université favoriserait ainsi l'éclosion de nouvelles élites à la tête d'une société dominée selon Bottai par «l'homme nouveau». «L'Università d'Italia» avait d'autres préoccupations. Elle brossait en 1946 le tableau préoccupant de l'enseignement supérieur italien au lendemain de la guerre, émettait des idées concernant sa réorganisation et s'ouvrait sur le monde académique étranger. La revue s'associait à l'initiative de l'Association des professeurs de l'université de Messine dont le «Memoriale» de 1946 contenait les principales revendications des enseignants universitaires concernant le déroulement de leur carrière et leur indépendance à l'égard de l'Etat. A l'initiative du ministre Guido Gonella, une commission ministérielle étudia une réévaluation de la place des professeurs d'université dans la hiérarchie de la fonction publique qui impliquait une amélioration de leur situation matérielle et morale, une réduction du nombre d'étudiants, des nominations d'enseignants exclusivement au terme de recrutement par concours et une retraite à 75 ans, après 5 ans de service non effectif. «L'Università d'Italia» s'enrichit progressivement de rubriques à caractère juridique. Il s'agissait d'étudier une réforme du statut des universités afin de les affranchir d'une législation fasciste qui les assujettissait totalement à l'Etat. L'Enquête pour la réforme de l'Ecole italienne ordonnée en 1948 par le ministre Gonella suscita l'intérêt de la revue, notamment au sujet d'une refonte du système éducatif en fonction des nouvelles exigences de la société italienne; mais elle révéla (1947-1949) une réalité politique beaucoup trop conservatrice pour accepter les innovations proposées par les principaux centres de réflexion pédagogique et le ministre se heurta à une administration scolaire qui restait attachée aux principes de la réforme scolaire de 1923.

«Il Giornale dell'Università» abordait les problèmes culturels et structurels de l'enseignement supérieur des années 1950 ainsi que la représentation syndicale de ses enseignants. Des rubriques informaient les lecteurs sur la législation universitaire. La revue émanait de l'association A.N.P.U.R. (professeurs titulaires) qui se proposait de réorganiser l'Université en la rénovant. Parmi les débats ouverts dans ses colonnes figurait celui de la répartition des sites universitaires dans le pays. C'était un vieux problème que la réforme Gentile s'était efforcée de résoudre en limitant le nombre des universités d'Etat et en soumettant la survie des autres à des financements régionaux et privés. En fait,

après le départ de Gonella (1951), son successeur Antonio Segni se préoccupa d'améliorer l'administration de l'Ecole plutôt que de sa réforme et les ministres de l'Instruction publique des années 1950 multiplièrent le nombre d'universités sans suivre de plan organique. «Il Giornale dell'Università» se préoccupa de la situation économique et juridique des universitaires qui traversaient une crise d'identité politique et culturelle. Le refus de l'appellation du terme «travailleur» ne les empêchait pas de revendiquer une amélioration de leur situation matérielle et de leur statut social. A partir de 1952, «Il Giornale dell'Università» dénonça sous la plume de Gaetano Salvemini et de Raffaele Resta la désorganisation des universités et la corruption morale de leurs enseignants. La revue prêta une attention particulière au «Piano per lo sviluppo della scuola» (1959-1969) d'Aldo Moro, ministre de l'Instruction publique dans le deuxième gouvernement d'Amintore Fanfani. Le Plan relançait une réforme structurelle de l'Ecole et prévoyait son financement.

L'auteur étudie ensuite les nécrologies des professeurs d'université qui offrent un champ de recherches inédit particulièrement riche concernant les groupes et les institutions auxquels ils ont appartenu. Cette documentation apporte également des indications de nature pédagogique, des renseignements sur l'identité magistrale et sur le système universitaire. Les musées des universités sont également riches en informations. Quelques observations toutefois. Les universitaires italiens n'étaient pas tous aussi inféodés au fascisme que le laissent penser les proclamations officielles des recteurs. En fait, leur adhésion au régime revêtait souvent les formes extérieures des formalités administratives qui n'impliquaient pas d'adhésion profonde. Pendant la guerre, le fascisme avait même presque disparu à l'Université de Padoue où enseignaient le latiniste Concetto Marchesi et le juriste Norberto Bobbio. L'ouvrage de Luigiaurelio Pomante montre par ailleurs une grande continuité du monde universitaire italien entre les périodes fasciste et post fasciste. Le cas de Nicola Spano est emblématique à cet égard. Directeur administratif de l'Université de Rome et rédacteur aux «Annali della Università d'Italia» de Bottai, il dirigea après la guerre «L'Università italiana» qui militait contre les principes et les structures héritées de la dictature. En fait, la revue «Primato» de Bottai s'adressait en 1940-1942 à un milieu culturel qui était déjà celui de l'immédiat après-guerre. L'erreur de Bottai était de l'emprisonner dans la logique implacable du totalitarisme.

L'étude de Luigiaurelio Pomante, réalisée à partir de nouvelles pistes de recherches, ouvre de larges perspectives concernant l'histoire de l'université italienne au XX^e siècle. Elle laisse présager une grande synthèse très attendue.

Simonetta Polenghi

Autore di pregevoli monografie nonché di vari contributi e articoli sulla storia delle università, Luigiaurelio Pomante ha ora pubblicato un nuovo volume, nel quale affronta alcune questioni relative al mondo accademico italiano, con particolare attenzione ai decenni tra Fascismo e anni Sessanta del secolo scorso. Il testo si colloca all'interno del dibattito storiografico sull'università italiana, apportandovi originali elementi, grazie all'utilizzo di fonti ancora non sufficientemente indagate.

Nel primo capitolo Pomante, seguendo una linea di ricerca avviata da Roberto Sani¹⁹, applica la categoria interpretativa di «invenzione della tradizione» di Hobsbawm e Ranger²⁰ all'università del Ventennio. Mussolini, infatti, sin dai primi anni Venti aveva avviato un recupero della tradizione universitaria italiana, medievale e rinascimentale, quale elemento culturale forte in un processo di potenziamento dell'identità nazionale. Questa operazione fu compiuta con una serie di forzature storiche, tese a ingigantire il modello medievale-rinascimentale, presentato come tipicamente italiano, secondo una linea interpretativa in realtà antecedente il Fascismo e risalente agli anni Settanta dell'Ottocento, quando a fronte della palese superiorità militare e scientifica della Germania, si cercò di assumerne il modello accademico humboldtiano (in realtà modificato nel Reich bismarckiano e guglielmino), letto però come originariamente italiano, in quanto discendente dal modello medievale di università come libera associazione di studenti e professori.

Il processo di recupero di questa tradizione, che per taluni antichi atenei era fondata, ma non per altri, e che garantiva all'Università italiana il primato come culla originaria del sapere europeo, produsse una serie di iniziative culturali, editoriali e pubbliche che celebravano la grandezza antica (ma appunto non sempre reale) degli atenei italiani. Dalle «libere e gloriose università italiane», sarebbero uscite generazioni di italiani che avrebbero illustrato la patria: questa retrodatazione ben si inseriva nel disegno propagandistico fascista, teso a glorificare l'Italia e le sue conquiste culturali oltre che politiche, sportive e militari. In questa operazione celebrativa ed encomiastica, che Pomante ricostruisce accuratamente, un ruolo a parte ebbe Bottai, il cui programma editoriale di ricostruzione storica degli atenei italiani, avviato nel 1939, si inseriva in una

¹⁹ R. Sani, *L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso delle origini duecentesche dello Studium Maceratense*, in *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 507-538; Id., *Preserving the identity, building the tradition: the annual reports for the inauguration of the academic year as a source for the history of Italian universities: the case of the University of Macerata*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 321-335 e soprattutto Id., *The invention of tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense*, cit.

²⁰ Hobsbawm, Ranger (edd.), *The Invention of Tradition*, cit.

solida e lucida visione di elaborazione culturale e di formazione della gioventù fascista e della futura classe dirigente del paese. Pomante, che già ha dedicato a Bottai e alla sua politica accademica un piccolo ma pregnante volume²¹, sottolinea come il ministro non si limitasse a sterili messaggi propagandistici, bensì operasse per fare realmente degli Atenei italiani i luoghi per eccellenza di elaborazione scientifica e culturale nonché sedi privilegiate per la formazione della futura classe dirigente fascista, secondo una politica di valorizzazione dei giovani.

Il secondo capitolo è dedicato ai periodici per i professori universitari dal 1939 al 1960. Laddove le pubblicazioni per i maestri e i professori di scuola secondaria sono state ampiamente studiate dalla storiografia pedagogica, la storiografia universitaria ha dedicato attenzione alla stampa studentesca e goliardica, trascurando quella per i docenti sino ad anni recenti (per esempio con i lavori di Mauro Moretti). Pomante centra l'attenzione sui periodici nazionali per i professori universitari ed individua la data d'inizio nel 1887, quando a Bologna nacque la rivista «L'Università» come espressione della «Società dei professori», che contava circa 350 docenti. Dopo avere ricordato le riviste, di breve durata, che via via si sono susseguite, Pomante sofferma la sua analisi su tre riviste che, tra gli anni della seconda guerra mondiale e il 1960, illustrano come i docenti universitari affrontassero i delicati problemi della fase finale del fascismo (Bottai chiaramente indicava i nodi, anche didattici, ancora da affrontare) e degli anni della ricostruzione: «Gli Annali della Università d'Italia» (1939-1943), pubblicata a cura del Ministero dell'Educazione nazionale; «L'Università italiana» (1946-1949), e la sua continuazione «Il Giornale dell'Università» (1951-1960). Pomante evidenzia la ricchezza dei temi esaminati dai periodici, l'attenzione dedicata alla progettualità del ministro Gonella, il disagio presente circa il malfunzionamento organizzativo e didattico e gli scandali presenti soprattutto in atenei meridionali. La chiusura del «Giornale dell'Università», conseguente la morte del suo direttore, lo storico della filosofia Lamanna, privò l'università italiana di un organo di stampa proprio mentre si sviluppava il Piano decennale sulla scuola del governo Fanfani.

Il terzo capitolo esamina il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei professori nell'Italia del secondo dopoguerra, ricostruito in particolare grazie appunto allo spoglio delle riviste universitarie sopra ricordate. I difficili anni dell'immediato dopoguerra, segnato da uno straordinario afflusso di studenti reduci di guerra, dalle carenze strutturali e dai danni provocati dalla guerra, dal disagio economico e morale dei docenti videro i professori impegnati in una analisi critica e propositiva, sulle pagine di periodici accademici. Il loro accurato spoglio ha consentito a Pomante di valorizzare ulteriormente queste fonti, anche sotto questa angolatura. In questo quadro emerge l'azione di Gonella,

²¹ L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

che giudicando “avvilente” la condizione economica e giuridica dei docenti, si fece carico della questione. In particolare, i professori universitari chiedevano di essere sganciati dall'ordinamento gerarchico dei funzionari statali, di ottenere la nomina tramite commissioni elette, di avere solo due categorie (ordinario e straordinario) e di ottenere un significativo aumento di stipendio. Nel 1947 i docenti ottennero la distinzione tra fuori ruolo, a 70 anni, e pensionamento a 75, riportando così la situazione agli anni precedenti al fascismo, che aveva imposto la quiescenza a 70 anni. I problemi di copertura finanziaria limitarono la portata dell'intervento di Gonella, che operò comunque un miglioramento della posizione dei docenti universitari.

Il quarto capitolo è il più innovativo, sotto il profilo metodologico. Pomante, infatti, applica al mondo accademico la brillante intuizione di Anna Ascenzi e Roberto Sani, che hanno dedicato un volume nel 2016 alla memoria e celebrazione dei maestri elementari attraverso i loro necrologi in cento anni di storia unitaria²². Analogamente, Pomante ha analizzato circa 3000 necrologi tratti dalle più importanti riviste universitarie nazionali, dal 1887 al 1960. La medesima fonte, dunque, quella dei periodici accademici, è qui usata in modo diverso. L'analisi dei necrologi in un periodo di lunga durata è particolarmente interessante per ricostruire non tanto le singole biografie dei defunti, quanto le modalità di presentazione identitaria della loro opera. La memoria dei colleghi scomparsi diviene infatti un modo per rafforzare codici comportamentali condivisi; per proporre ai giovani dei modelli ideali cui conformarsi; per definire l'identità professorale; per rilevare però anche nodi problematici del sistema universitario, che appaiono all'interno dei necrologi stessi. La figura del docente universitario rivela quindi, in questa interessante disamina, il perdurare di alcuni caratteri tipici (l'amore per la scienza, la capacità di sacrificio, la dedizione alla patria) e l'accentuarsi di altri durante il fascismo o la democrazia.

Infine, l'ultimo breve capitolo è dedicato ai musei universitari quale fonte per la storia accademica. Pomante si sofferma sul Museo per la Storia dell'Università di Pavia, inaugurato nel 1936, e sul Museo Europeo degli Studenti di Bologna, aperto nel 2009. I musei scolastici e pedagogici sono da tempo oggetto di una rivalutazione scientifica e didattica in Europa in ambito storico-pedagogico²³: Pomante, forte di questa sensibilità educativa, illustra le potenzialità scientifiche

²² A. Ascenzi, R. Sani, «*Oscuri martiri, eroi dei doveri*». *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; Idd., *Between rhetoric celebration and social marginalization. The teachers' and headmasters' memory and celebration through the obituaries published in the school and teachers' magazines in the first century after the unification (1861-1961)*, Part One, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1, 2016, pp. 97-117; Part Two, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 2, 2016, pp. 121-150.

²³ Si ricordano solo i recenti: M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico: storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020; A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia, 2020.

e didattiche dei musei per la storia universitaria, oggi rilevanti anche nell'ambito della Terza missione. Quello pavese è una struttura museale a carattere storico-medico, che conserva importanti collezioni di strumenti di fisica e medicina, risalenti a grandi docenti quali Antonio Scarpa, Alessandro Volta, Bartolomeo Panizza, Luigi Porta, Lazzaro Spallanzani, Camillo Golgi. Diverso il carattere del museo bolognese che, sia pur molto più recente, presenta caratteri di grande originalità e interesse, poiché ripercorre la storia e il ruolo degli studenti universitari negli ultimi otto secoli, con un ricchissimo patrimonio documentale.

Il volume di Pomante, di fluida lettura, si segnala per il suo carattere innovativo e per l'originalità delle fonti utilizzate, ad oggi ancora largamente inesplorate, e per la solidità dell'impianto metodologico, nonché per la completezza bibliografica. Di particolare interesse, sotto il profilo metodologico, è la sensibilità storico-educativa dell'autore, che gli ha consentito di valorizzare aspetti originali delle fonti utilizzate.

Simona Salustri

Il volume di Luigiaurelio Pomante *L'Università italiana nel Novecento* si offre al lettore come un meritorio e approfondito lavoro sulla storia delle università, riportando al centro del dibattito alcuni nodi imprescindibili per chiunque voglia affrontare le vicende dell'alta cultura italiana, attraverso l'utilizzo di fonti inedite o poco praticate dagli esperti del settore.

Lo stesso autore ricorda nella sua introduzione i passaggi chiave del dibattito sulla storia delle università che a partire dagli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso ha visto un crescente interesse di studiosi di varie discipline – non sempre con eguali risultati – occuparsi delle principali vicende legate allo sviluppo politico, istituzionale, disciplinare dell'alta formazione.

Nel 1999 Giuseppina Fois – in un saggio per alcuni versi complementare a quello elaborato da Mauro Moretti pochi anni prima²⁴ – ricostruiva la situazione italiana sugli studi di storia delle università, sottolineando come alle soglie del Ventunesimo secolo la ricerca storica sulle università italiane in età medievale e moderna potesse ormai vantare «una prestigiosa tradizione di studi»²⁵. Molto diverso il quadro che la studiosa dell'Università di Sassari tracciava relativamente alla storia contemporanea, ancora lontana dagli sviluppi raggiunti in ambito europeo dove le ricerche su contesti universitari avevano

²⁴ Cfr. M. Moretti, *La storia dell'università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del Convegno Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Lint, 1996.

²⁵ G. Fois, *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 2, 1999, p. 241.

permesso già da tempo di affrontare la storia delle università in rapporto ai mutamenti sociali e politici, grazie ad autori capaci di riflettere sulla funzione delle strutture accademiche all'interno delle quali essi stessi agivano.

Fois imputava il ritardo degli studi sulle università italiane in età contemporanea ad una serie di fattori diversi, a partire dalla complessità nell'individuare gli elementi distintivi della trattazione, anche per l'accresciuta complessità del sistema universitario²⁶.

A questi aspetti va sicuramente aggiunta la reticenza, più volte espressa dagli stessi Atenei, primi produttori della propria storia, ad affrontare periodi ancora considerati di non semplice trattazione come gli anni di regime fascista: ancora oggi non sempre si riflette sulle implicazioni del Ventennio, sull'evoluzione politico-istituzionale delle singole sedi universitarie e sul coinvolgimento di uomini e istituzioni nel progetto elaborato dal fascismo per l'alta cultura italiana.

Il testo di Pomante ha un primo pregio nell'indagine svolta su questo momento cruciale della contemporaneità. L'autore evidenzia come, nel tentativo di creare innanzitutto un'unità dell'alta cultura italiana e del sistema universitario, il regime si sia impegnato nel recupero della tradizione attraverso una serie di iniziative culturali volte ad instaurare una forma di continuità con il periodo medievale e moderno, con il fine ultimo di rafforzare l'identità nazionale. Partendo da una linea di ricerca intrapresa da Roberto Sani, che con una feconda intuizione ha applicato la categoria interpretativa di «invenzione della tradizione» di Eric Hobsbawm e Terence Ranger alle università minori²⁷, Pomante affronta gli anni del fascismo a partire dal 1923 attraverso l'analisi dei molti discorsi pubblici di Mussolini, dei diversi docenti e rettori e dei ministri della Pubblica istruzione, poi Educazione nazionale. Ne emergono le finalità del regime che, mettendo da parte il dibattito di età liberale sulle università italiane, si concentrò sulle azioni più diversificate (convegni, manifestazioni, pubblicazioni) al fine di celebrare l'antica grandezza, presunta o reale, degli atenei italiani²⁸. In questa opera di nazionalizzazione fascista furono coinvolti

²⁶ Non è un caso se anche nel secondo dei tre volumi dell'importante opera *Storia delle Università in Italia*, pubblicata grazie al Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI) nel 2007 e curata da Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro e Andrea Romano, fatta eccezione per il saggio sulle Facoltà e gli ordinamenti didattici, non sia presente una parte relativa alle discipline, ai maestri e agli studenti in età contemporanea. La contemporaneità rimane schiacciata anche nei saggi del terzo volume dedicati agli Atenei di più antica data, mentre ha un suo spazio importante nel primo volume dove i cinque contributi dedicati al periodo dall'Unità d'Italia agli anni Ottanta tracciano un quadro articolato dell'evoluzione del sistema universitario italiano e dei modelli di reclutamento accademico in rapporto all'evoluzione politica e istituzionale del paese.

²⁷ Cfr. Hobsbawm, Ranger (edd.), *The invention of tradition*, cit. e Sani, *The invention of tradition, in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense*, cit.

²⁸ Esempi in tal senso si ritrovano anche a Bologna: S. Salustri, *Un Ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna nel periodo fascista*, Roma, Carocci, 2010.

anche gli studenti ai quali venne richiesto – come l'autore sottolinea inserendosi a pieno titolo nel solco delle ricerche sui Gruppi universitari fascisti²⁹ – di essere protagonisti della fascistizzazione degli atenei, e poi attori nella formazione dell'uomo nuovo fascista, al pari dei docenti.

Alle riviste specializzate su cui scrivono questi ultimi tra il 1939 e il 1960 Pomante dedica un interessante capitolo che ci porta a considerare nel suo insieme l'importanza dei diversi soggetti che compongono il mondo accademico e di come si possa fare storia universitaria utilizzando molteplici fonti, non solo quelle d'archivio, punto nodale per la ricerca nella contemporaneità. In molte situazioni sussiste infatti ancora un problema “logistico” che tende ad allungare i tempi della ricerca: la difficoltà a rintracciare e quindi a consultare le fonti d'archivio relative alla storia universitaria. Se da un lato la legge limita la consultazione dei fascicoli più recenti facenti parte ancora degli archivi correnti, dall'altro il versamento della documentazione agli archivi storici universitari, inseriti nelle amministrazioni di Ateneo, e poi il successivo riordino, è in molte sedi segnato da procedure lente e scarsi investimenti, poiché gli archivi non sono sempre tra le priorità della gestione universitaria.

È indubbio che vi siano anche in questo campo delle eccellenze e molto si è fatto dalla prima conferenza organizzativa sugli archivi delle università italiane tenutasi a Padova nel 1998 e dalla successiva pubblicazione del primo rapporto sugli archivi delle università italiane³⁰. Di fatto dove gli archivi avevano già strutture articolate e riconosciute per il loro interesse storico o inventari aggiornati dell'esistente, il lavoro è entrato da alcuni anni in una nuova fase: quella della digitalizzazione, un processo che ad esempio per gli archivi universitari di Bologna, di Pavia, di Torino, di Cagliari o di Venezia rende disponibili on-line in forme diverse data-base degli studenti, dei docenti, elenchi delle tesi e annuari di Ateneo.

Pomante, che in altre sedi aveva utilizzato le fonti relative alla storia dell'Università di Macerata³¹, ricorre in questo libro ai periodici nazionali, fonte privilegiata e a lungo trascurata dalla storiografia³², per comprendere i

²⁹ Il testo principale rimane ad oggi L. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; per un caso specifico che tiene conto del contesto nazionale e internazionale rinvio a S. Salustri, *La nuova guardia. Gli universitari bolognesi tra le due guerre (1919-1943)*, prefazione di Elisa Signori, Bologna, Clueb, 2009.

³⁰ Il progetto iniziale – nato dall'Università di Padova in seguito alla 2ª Conferenza delle Università italiane e denominato *Titulus 97* – ha portato ad una mappatura dettagliata degli archivi di 58 tra Atenei, Politecnici, Scuole e Istituti di istruzione universitaria con un censimento al quale hanno contribuito Stato, regioni e enti locali e che ha trovato una prima sistemazione in Gruppo di coordinamento del progetto Studium 2000 (ed.), *Primo rapporto sugli archivi delle università italiane*, Padova, Clueb, 2002.

³¹ Tra i primi lavori cfr. L. Pomante, *L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 2, 2009.

³² Un'eccezione è M. Moretti, «Noi e le nostre università». *Schede sulle riviste professorali italiane tra Otto e Novecento*, in G. Angelozzi, M.T. Guerrini, G. Olmi (edd.), *Università*

principali temi dibattuti dai professori universitari. Da «L'Università», prima rivista nata nel 1887 come espressione della Società dei professori, l'analisi procede mettendo a fuoco l'esperienza de «Gli Annali della Università d'Italia» (1939-1943), pubblicazione voluta dal ministro Giuseppe Bottai di cui il nostro autore è profondo conoscitore³³, fino ad affrontare gli anni del dopoguerra attraverso «L'Università italiana» (1946-1949) e il suo seguito «Il Giornale dell'Università» (1951-1960). I temi trattati nei periodici mettono in luce la complessità dell'assetto universitario e i molti nodi irrisolti del periodo unitario, attraversando la già citata «invenzione della tradizione» imposta per mano dei diversi ministri fascisti, fino ad arrivare alle emergenze post-belliche, la defascistizzazione prima, e l'elaborazione dei diversi piani di riforma dopo.

Dallo studio delle riviste universitarie nazionali emerge anche la figura del docente universitario, a cui Pomante riserva un capitolo specifico, sicuramente innovativo, nel quale analizza circa 3.000 necrologi. Sulla scia del lavoro di Anna Ascenzi e Roberto Sani, che nel 2016 hanno dedicato un volume alla memoria e alla celebrazione dei maestri elementari in cento anni di storia unitaria attraverso i loro necrologi, l'autore legge questa fonte per la storia delle università contemporanee per evidenziare le modalità di presentazione identitaria dei docenti e del loro operato. La figura del professore che ne deriva è quella molto interessante di membro dell'élite culturale del paese che nella sua evoluzione mantiene fermi alcuni principi cardine che lo identificano al di là della singola soggettività. Un'identità professionale, o per meglio dire professorale, dalla quale emergono nodi tematici di rilievo legati al sistema universitario e ai differenti periodi storici, a riconferma dell'uso perspicace fatto da Pomante di una fonte inedita che molto altro potrà dirci ad esempio delle diverse scuole disciplinari, a partire dalla scelta di coloro i quali di volta in volta vennero incaricati per ricordare maestri e colleghi.

Un ultimo aspetto da sottolineare del volume di Pomante, presentato nel capitolo finale di *L'Università italiana nel Novecento*, è relativo alle raccolte museali utilizzate per la storia dell'università. L'autore pone a confronto due esperienze storicamente molto diverse tra loro, quella del museo di Pavia creato nel 1932 dall'allora rettore Ottorino Rossi che volle celebrare l'anatomista e accademico Antonio Scarpa, e quella del Museo Europeo degli Studenti (MEUS) di Bologna inaugurato nel 2009 grazie al lavoro di Gian Paolo Brizzi, allora segretario generale del CISUI, e di Marco Bortolotti che, in qualità di direttore dell'Archivio storico dell'Università di Bologna e profondo conoscitore dell'associazionismo studentesco, contribuì a costruire le collezioni museali.

I due musei, nati ovviamente con missions differenti, sono diventati nel tempo due punti di riferimento per la storia universitaria intesa non solo come parte

e formazione dei ceti dirigenti. Per Gian Paolo Brizzi, *pellegrino dei saperi*, Bologna, Bononia University Press, 2015.

³³ Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, cit.

integrante della storia della cultura, ma anche come una storia in divenire che si arricchisce di nuovi elementi e di nuovi significati e che si apre ad un mondo non solo di specialisti. Le scuole, a cui sono dedicate gran parte delle attività svolte a Pavia, dove attraverso laboratori mirati, i più giovani imparano a conoscere la storia della scienza, o i tanti visitatori che grazie al MEUS scoprono l'identità studentesca, i simboli, i gesti, i luoghi che la compongono, sono un esempio importante di come sia possibile fare Public History anche attraverso la storia universitaria. Un modo diverso di fare storia in cui gli specialisti utilizzano il metodo storico e traducono le loro conoscenze prestando soprattutto attenzione al pubblico a cui la storia si rivolge³⁴, avendo così anche la possibilità di porre sotto nuova luce il patrimonio storico universitario. Con tale finalità il tema della comunicazione diviene senza dubbio centrale anche perché le Università sembrano più che mai ricercare nel proprio passato recente una legittimità che rafforzi le scelte programmatiche per il futuro: non dovrebbe forse partire da qui la tanto auspicata Terza Missione? La propria storia diviene così una lente di ingrandimento sul presente, ci basti dire che non esiste oggi in Italia una sede universitaria che non abbia sulla propria home page internet una breve storia dell'Ateneo che ne esalta al contempo le origini storiche e le peculiarità.

Per concludere possiamo affermare che il lavoro di Pomante è uno strumento importante per chi voglia fare storia dell'università: i nodi tematici chiave dell'evoluzione universitaria dall'Unità in poi sono affrontati partendo da solide basi storiografiche permettendo all'autore di aprire nuove vie alla ricerca che ci auguriamo possano essere approfondite in futuro.

³⁴ Per alcune definizioni e campi di applicazione rinvio a S. Salustri, *La Public History in Italia. Un modo di fare e comunicare la storia*, «Nuova secondaria», vol. 5, 2020, pp. 20-22 e al volume M. Dondi, S. Salustri (edd.), *Comunicazione storica. Tecnologia, linguaggi, culture*, Bologna, Clueb, 2021. Nel caso del MEUS nel 2018, in occasione dell'anniversario del Sessantotto, il museo ha organizzato una importante mostra dal titolo *Je ne veux pas mourir idiot. Il Sessantotto dall'università al mondo* a cui hanno contribuito gli studenti del master di secondo livello di Comunicazione storica dell'Università di Bologna.

Il «paesaggio educativo». Alcune sollecitazioni storico-pedagogiche

Carmela Covato
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Mariella Colin
Professor Emeritus
University of Caen (France)
colinmariella.univcaen@gmail.com

Carmen Betti
Department of Educational Sciences
and Psychology
University of Florence (Italy)
carmen.betti@unifi.it

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

Evelina Scaglia
Department of Human and Social
Sciences
University of Bergamo (Italy)
evelina.scaglia@unibg.it

The educational landscape. Some historical-pedagogical solicitations

ABSTRACT: The contribution deals with a critical re-reading of an innovative research conducted in the field of History of Education by Fabio Targhetta and which is characterized by the introduction of a new category: the «educational landscapes». The contribution will concentrate on two possible interpretative lines: the first one concerns the relation between landscape and education, in the wider frame of the relation between nature and culture during the millennia; the second one will focus on the relation between landscape, representation and imaginary in the works of some important authors of the Contemporary Age.

EET/TEE KEYWORDS: Educational landscapes; Nation building; History of Education; Historical-educational heritage; Italy; XIX-XX Centuries.

Carmela Covato

Una inedita e innovativa categoria interpretativa rappresenta senza dubbio il principale pregio euristico dell'indagine compiuta da Fabio Targhetta in *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*¹.

In un clima culturale nel quale si sono moltiplicate le pubblicazioni scientifiche e le iniziative convegnistiche sul tema del paesaggio, l'Autore, studioso di storia della scuola e dell'educazione, sceglie non tanto di trattare il tema dell'educazione al paesaggio quanto l'uso ideologico del paesaggio come dispositivo polisemico finalizzato, con particolare riferimento all'Italia post-unitaria, ai processi di *nation building*.

Non tragga in inganno – scrive Fabio Targhetta – il riferimento all'educazione: non si intende qui l'educazione al paesaggio, ossia quelle pratiche – negli ultimi anni invocate come al progressivo disinteresse dell'uomo verso tematiche ambientali ed ecologiste – volte a trasmettere alle giovani generazioni un determinato codice estetico, abituarlo a riconoscere un paesaggio, a valutarne i rimandi culturali, storici e naturalistici al fine di contribuire a rafforzare il desiderio di tutela ambientale [...]. Tra Otto e Novecento, più che di educazione al paesaggio finalizzato alla tutela del patrimonio naturale, dovremmo appunto parlare di paesaggi educativi: essi furono curati su una forma specifica di pedagogia patriottica che vedeva nella valorizzazione del patrimonio un mezzo efficace per formare l'identità nazionale².

Si approda così alla felice categoria interpretativa di «nazionalizzazione per via paesaggistica», argomentata a partire da una attenta riflessione di tipo teorico sul concetto stesso di paesaggio (cos'è il paesaggio, quale paesaggio...) a cui l'Autore dedica il primo capitolo del volume facendo riferimento ai principali studi compiuti sull'argomento (Michael Jacob, Silvia Peppoloni, Denis Cosgrove, Gordon Culler, Carlo Tosco, per fare solo alcuni esempi), alle iniziative dell'Unesco e ai molteplici risvolti mediatici che ne sono derivati.

Questa sorta di sovrapposizione mediatica del paesaggio – osserva acutamente Targhetta – trova riscontro nella notevole attenzione riservata negli ultimi anni al tema da studiosi di formazione estremamente eterogenea, un interesse molto ampio favorito dalla natura composita del tema del paesaggio. La sua polisemia alimenta infatti svariati campi del sapere, dall'ecologia all'urbanistica, dall'arte alla geografia, dalla geologia all'architettura, alla sociologia all'economia e altro ancora, spaziando dal campo scientifico a quello umanistico³.

¹ F. Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

² *Ibid.*, p. 15.

³ *Ibid.*, pp. 15-16.

L'indagine, articolata e pluridimensionale, si sviluppa sulla base di tre traiettorie espositive, come sintetizza efficacemente Roberto Sani nella *Prefazione*: «il paesaggio raccontato, il paesaggio rappresentato graficamente, il paesaggio esperito attraverso la pratica del turismo scolastico, che a partire dal 1913, viene formalizzato attraverso un accordo attraverso il Ministero della Pubblica istruzione e il Touring Club italiano»⁴.

La seconda parte del volume affronta il tema del rapporto fra paesaggio e costruzione dell'identità nazionale sulla base dell'individuazione di tre luoghi emblematici, a lungo oggetto di un dibattito, a volte aspro, di tipo culturale, filosofico, ideologico economico e politico: la città, la campagna e la montagna. Un dibattito – si è detto a volte anche aspro – perché nella storia della cultura europea, in modo particolare, in esso ha preso forma una sorta di scontro di civiltà fra chi ha considerato la città il luogo del progresso (da Fourier a Cattaneo) e chi ne ha visto di contro la scena di ogni corruzione e oppressione umana, e fra chi ha considerato la campagna la sede di costumi di vita e di credenze primitive, arretrate, a tratti considerate subumane e chi ha visto nell'ambiente rurale e naturale una sponda salvifica per l'umanità (da Rousseau ad alcune delle più recenti tendenze ambientaliste).

L'appartenenza all'uno o all'altro fronte porta con sé un ben preciso ma assai diversificato dispositivo pedagogico nei contenuti, nelle finalità negli obiettivi. Un procedimento, in ogni caso, senza il quale anche tanti 'non luoghi' sono destinati ad assurgere a 'luoghi'. Remo Bodei in *La vita delle cose* ha sostenuto che ogni «generazione è circondata da un particolare paesaggio di oggetti che definiscono un'epoca, grazie alle patine, ai segni e all'aroma del tempo della loro nascita e delle loro modificazioni. A modo loro gli oggetti crescono e deperiscono, come i vegetali o gli animali, si caricano di anni e di secoli, vengono seguiti, curati, accuditi o trascurati, dimenticati e distrutti»⁵.

Oggetti, cose, luoghi definiscono il paesaggio domestico o sociale, entro il quale hanno preso forma, nella storia, i percorsi esistenziali dei singoli e delle collettività. Se ne deduce che la vita materiale può costituire un testo ineludibile per ricostruire una oggettualità che esprime condizioni di vita permeate da assetti simboli e culturali. La storia della materialità educativa si pone, oggi, come una fra le più significative frontiere scaturite da quella rivoluzione storiografica del Novecento che ha comportato, com'è noto, un cambiamento radicale nell'idea stessa di passato – contribuendo a mettere in discussione discutibili uniformità che trovavano conforto in una visione per certi versi lineare e soprattutto solo politica dello sviluppo della vita sociale. Cosicché è possibile, oggi, dare alla storia degli oggetti e dei luoghi un nuovo ruolo ermeneutico ed interpretativo⁶.

⁴ R. Sani, *Prefazione*, in *ibid.*, pp. 11-12.

⁵ R. Bodei, *La vita delle cose*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 30.

⁶ Per una sintetica ma esauriente ricostruzione dei temi relativi alla rivoluzione storiografica del Novecento, cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales" 1929-1989*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2014.

Una nuova sensibilità nei confronti del rapporto fra vita materiale e percorsi formativi si iscrive negli scenari di una ricerca storico-educativa che ha percorso, negli ultimi decenni, nuovi ambiti di indagine fino a pervenire alla categoria di paesaggi educativi così ben interpretata da Fabio Targhetta.

In questo contesto, affrontare il tema del ruolo dei luoghi nella storia dell'educazione- siano essi reali (spazi, edifici, banchi, aule, arredi, oggetti, ma anche la casa, la strada, le carceri o le chiese...) o immaginari e virtuali, comporta necessariamente confrontarsi con una prospettiva che vada oltre ogni dimensione riduttivamente descrittiva dei vissuti educativi. Entrare nella materialità della prassi formativa di ogni tempo, dei suoi dispositivi e dei suoi assetti simbolici, richiede infatti, precise ipotesi interpretative capaci di restituirne la complessità concettuale e, insieme, l'intrinseca natura dicotomica e socialmente *discordante* dei processi educativi.

A questo proposito, non si può non sottolineare che ci sono luoghi materiali e immateriali e, inoltre, *luoghi che non sono luoghi*, come ha messo ben in rilievo Marc Augé, nel descrivere quei luoghi che hanno perduto la loro dimensione identitaria, relazionale e storica più evidente quando la mappa della casa, le regole di residenza, i quartieri del villaggio, gli altari, i posti pubblici e la divisione del territorio hanno portato «ciascuno ad un insieme di possibilità, di prescrizioni e di interdetti il cui contenuto è sia spaziale sia sociale»⁷.

Dal momento che i paesaggi assumono il ruolo di dispositivi pedagogici si trasformano senza alcun dubbio in "luoghi", sacralizzati dalla missione pedagogica proiettata, nell'Italia post-unitaria, nella costruzione di una nuova identità nazionale.

Nella scuola dell'Italia post-unitaria, nei libri di testo, nei testi di lettura, nei manuali di storia, nei libretti di geografia, nei temi assegnati in classe ricorrono motivi legati al connubio bellezze naturali/bellezze artistiche di quello che si vuole presentare come il Paese più bello del mondo.

La bellezza del paesaggio italiano e la fertilità della sua terra – osserva acutamente Targhetta – divennero funzionali anche a giustificare le imprese coloniali, resesi necessarie dopo che con fatica e sudore il popolo sovrano aveva reso coltivabile ogni lembo di terra, strappandolo alla verticalità dei monti e all'acquitrino delle paludi [...]. Con l'affermarsi del fascismo, i paesaggi divennero da educativi propagandistici, venendo utilizzati non più tanto per formare l'identità nazionale e rinsaldare il senso di appartenenza alla patria, ma per rinvigorire lo spirito nazionalista e per propagandare le opere del regime, che, come vedremo, stravolse il paesaggio, sia rurale che urbano⁸.

Paesaggio raccontato e paesaggio raffigurato rappresentano (dalla cartografia al cinema), nello studio di Targhetta, due spazi conoscitivi esplorati grazie ad una pluralità di fonti finora assai poco indagate e comunque lette con

⁷ M. Augé, *Non luoghi. Introduzione ad una teoria della surmodernità con una nuova prefazione dell'autore*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2009, p. 60.

⁸ Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da amare*, cit., p. 39.

una curvatura conoscitive molto nuova. Molto originale, a questo proposito, è l'analisi del concetto ideologico di confine che fuoriuscendo da una presunta naturalità acquista un preciso significato politico e discriminativo.

La definizione – scrive Targhetta – e la successiva demarcazione di un confine, come abbiamo visto, sono sempre funzionali al potere, in quanto permettono di circoscrivere, controllare e amministrare un territorio [...]. Paradossalmente però il potere tende, specie in determinate congiunture storiche, a voler trasgredire. Al fine di annettere nuove porzioni di territorio da annettere⁹.

Il paesaggio esperito dà conto delle esperienze legate a visite da parte delle scolaresche di luoghi ritenuti particolarmente significativi, urbani, rurali o montani, grazie al contributo di associazioni qual il Touring Club italiano o il Club alpino italiano, ad esempio, una serie di iniziative testimoniate da fonti normative, esperienze didattiche, contenuti presenti nei cataloghi degli editori scolastici.

Le escursioni di istruzione hanno sempre rappresentato un'occasione non solo di evasione dall'aula scolastica, ma anche di apprendimento a contatto con la natura, la materialità dei lavori dell'uomo, le tracce della storia e dei suoi simboli¹⁰.

Più tardi (con Giovanni Gentile e Dario Lupi) le scolaresche saranno accompagnate a visitare i territori segnati dalla Grande Guerra «disciplinando per mezzo di alcune circolari quelle occasioni di formazione dell'identità nazionale attraverso i paesaggi esperiti»¹¹. Né si può trascurare il ruolo delle grandi architetture identitarie a carattere funerario nel ridisegnare il paesaggio sulla base di una monumentalizzazione dei luoghi di guerra densa di significati simbolici e identitari.

I libri di testo, e in particolare quelli pubblicati dopo il 1929, non risparmiarono le testimonianze fotografiche o le illustrazioni artistiche, utili anche a rendere graficamente, e non solo a parole, la maestosità e l'efficacia scenica del Vittoriano. Questo momento divenne davvero, nella cultura scolastica, l'emblema del popolo italiano perché vi è rappresentato un eroe moderno, nell'epoca della guerra di massa, la memoria tende a privilegiare non più il singolo atto di valore dimostrato sul campo di battaglia, ma l'anonimo soldato in cui tutti possono rispecchiarsi¹².

Il progetto identitario finalizzato alla costruzione dell'identità nazionale attraversa, nell'indagine di Targhetta, periodici storici assai diversi ma convergenti in una analoga finalità. Come si è detto, nella seconda parte del volume, l'indagine approfondisce il ruolo svolto da tre 'luoghi' emblematici

⁹ *Ibid.*, pp. 60-70.

¹⁰ *Ibid.*, p. 106.

¹¹ *Ibid.*, p. 108.

¹² *Ibid.*, p. 120.

come la città, la campagna e la montagna nella cultura scolastica e nei libri di testo nella storia della scuola fra Otto e Novecento.

Nei racconti, nelle raffigurazioni, nelle esperienze didattiche quale il ruolo loro attribuito? In che misura il tema della modernizzazione entra in gioco, come riflesso di quello scontro di civiltà cui si è fatto precedentemente riferimento, fra territorio urbano come icona del progresso e campagna (o montagna) come luogo della tradizione se non proprio dell'arretratezza? Nell'attenta e molto ben documentata indagine di Targhetta, questa dimensione sembra essere restata in ombra nella cultura scolastica a favore di un ricorso pedagogico al paesaggio giocato prevalentemente sulla costruzione di una esemplarità proiettata nell'enfasi patriottica più che anticipatrice di nuovi assetti sociali ed economico-produttivi. Questo è particolarmente evidente nella narrazione della città, vista prevalentemente come foresta di simboli patriottici, come appare nell'attenzione posta al 'linguaggio' dei monumenti, nella celebrazione di Roma "città eterna", nella toponomastica.

L'intitolazione delle strade agli eroi e ai luoghi simboli del Risorgimento assieme alla disseminazione nei muri delle città di lapidi e targhe commemorative, aveva precisamente il compito di diffondere il culto della patria e di chi si spese per formarla; quasi un dovere pedagogico per le classi dirigenti di allora [...]. Gli autori dei libri di testo, come anticipato, non tardarono a recepire queste indicazioni, nella consapevolezza che l'odonomastica contribuisse a rinsaldare l'amor di patria¹³.

Allo stesso tempo, la campagna appare inscritta in una cornice oleografica tendente a raccontarla e raffigurarla come luogo ideale per le vacanze dei bambini di città e in quanto ambiente appagante per chi vi vive trovando nei lavori e nei valori della ruralità una sicura armonia ben lontana, come acutamente osserva Targhetta, dalla durezza della vita dei campi, dalle contraddizioni di classe, dalle tensioni sociali e sindacali affiorate già a partire dal primo Novecento.

Le vacanze campestri costituiscono un vero e proprio archetipo all'interno dei libri di testo, duraturo negli anni, destinato a riscontrare crescente fortuna in corrispondenza con la battaglia mussoliniana per la ruralizzazione.

Da notare come i contadini siano descritti col tono paternalistico di chi è disposto a tollerare ruvidezza e rozzezza in considerazione della scarsa educazione e ancora minore cultura di quelle popolazioni, per il resto sempre felici e paghe delle loro fatiche¹⁴.

L'indagine sul paesaggio montano, infine, consente di esplorare dal punto di vista simbolico una realtà che rappresenta l'approdo alla natura come luogo edificante sul piano morale e come antidoto ai vizi della città. Lo si può rilevare nelle esperienze di escursionismo alpinistico ma anche nelle iniziative dello scoutismo. Anche la montagna tuttavia nei libri di testo, fu soprattutto luogo

¹³ *Ibid.*, p. 140.

¹⁴ *Ibid.*, p. 152.

di una edificazione patriottica e della sacralizzazione degli eventi legati della Grande Guerra.

La montagna visse così la definitiva conversione che nel giro di pochi decenni la portò ad essere considerata da luogo inospitale e selvaggio a diventare, nell'ordine: laboratorio all'aperto per ricerche scientifiche; immenso sanatorio destinato a curare e prevenire molte malattie, a cominciare da quelle polmonari; palestra di coraggio e tenacia; bacino valoriale e, infine, teatro di una guerra fucina di atti eroici e sacrifici supremi¹⁵.

Molto opportunamente, poi, Targhetta dedica uno spazio significativo al tema dell'elettrificazione – tema questo sì legato alla modernizzazione – e alle sue conseguenze nelle metamorfosi, a volte non prive di pericolosi disastri, del territorio montano, sebbene in modo manipolativo nella narrazione scolastica, e in particolare nei libri di testo, la creazione di laghi, dighe e bacini artificiali venivano presentati come dispositivi legati a difendere le popolazioni da inondazioni e valanghe, cosa che spesso purtroppo non accadde.

La storia dei paesaggi educativi condotta da Targhetta rappresenta un viaggio molto significativo, a tratti sorprendente, del ruolo svolto nella storia della scuola italiana fra Otto e Novecento dalla narrazione, raffigurazione ed esplorazione didattica dei luoghi “simbolo” di un Paese in fase di edificazione, non solo sociale, economica, produttiva – la cui contraddittorietà è quasi sempre attentamente rimossa, ma soprattutto identitaria e pedagogicamente piegata ai valori patriottici di quella idea di nazione voluta e costruita dalle classi dirigenti¹⁶.

Una bella sezione iconografica completa il volume, di per sé ricco di percorsi conoscitivi, suggestive ipotesi interpretativi e molteplici e ricchissime fonti documentarie.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 184-185.

¹⁶ Con ben altro spirito, Guido Piovene, compie, dal 1953 al 1956, il suo straordinario viaggio in Italia (nato da una trasmissione radiofonica) dal Nord al Sud, in un'ottica di ricostruzione antropologica, economico-culturale e politica, passando così dall'ideale agiografico del paesaggio alla concretezza del reale, affermando fra l'altro: «Se dovessi rifare il mio *Viaggio in Italia* direi che occorre liberarsi del tutto da quell'idea idillica dell'Italia, che coltivano ancora molti viaggiatori stranieri (e a cui, nel libro scritto, ho fatto concessioni anch'io). Sotto un involucri di sorriso e di bonomia, l'Italia è diventata il Paese d'Europa più duro da vivere, quello in cui più violenta e assillante è divenuta la lotta per il denaro e per il successo» (G. Piovene, *Viaggio in Italia. Un reportage lungo tre anni a scoprire luoghi e caratteri, a incontrare persone. Per capire chi siamo*, Firenze, Bompiani, 2017, p. 837).

Mariella Colin

L'inaugurazione di nuovi campi tematici e nuove piste d'indagine nel campo della ricerca storico-educativa ha permesso di portare alla luce delle problematiche originali, come quella che affronta Fabio Targhetta nel suo ultimo saggio, nel quale approfondisce e porta a termine le fila di un discorso aperto qualche anno fa¹⁷. Sono qui prese in considerazione le modalità secondo le quali è venuto trasformandosi il rapporto tra paesaggio e costruzione dell'identità nazionale in un arco di tempo che, pur privilegiando la prima metà del Novecento, prende le mosse dall'Unità per verificare in quali modi, nelle prassi scolastiche, sia stato fatto conoscere il paese per far amare la patria tramite il «paesaggio educativo». Con questa formula bisogna intendere un concetto coniato dall'autore (diverso dall'odierna «educazione al paesaggio»), secondo il quale

il focus della ricerca non è posto sullo spazio riservato al paesaggio all'interno di pratiche didattiche o di sussidi e libri di testo, ma sull'uso ideologico che ne è stato fatto a scuola, un impiego specificamente finalizzato a processi di *nation building*¹⁸.

Una categoria interpretativa che si inserisce compiutamente tanto nell'ambito dell'odierna riflessione sul paesaggio quanto in quello della storia unitaria italiana. Il «paesaggio educativo» come lo intende Targhetta si riallaccia alla complessa indagine epistemologica in corso nell'attuale dibattito scientifico – di cui l'autore rende conto in una sintesi introduttiva criticamente documentata – dove viene sottolineata l'importanza della culturalizzazione e della soggettivizzazione del paesaggio, qui inquadrata in un robusto contesto storico il cui filo conduttore è «l'uso politico che nel corso di decenni le classi dirigenti hanno fatto del patrimonio paesaggistico»¹⁹.

L'Introduzione del saggio delinea con chiarezza l'architettura generale del libro, presentando le grandi linee che ne hanno guidato l'articolazione, in corrispondenza con le fonti documentarie specifiche proprie ad ogni sezione. Vengono così differenziati nella prima parte i modi impiegati per incidere sull'immaginario collettivo a partire da un paesaggio che può essere raccontato, raffigurato o esperito; e nella seconda, i paesaggi della penisola che secondo Targhetta caratterizzano l'immaginario nazionale: il contesto urbano, il contesto rurale e la montagna.

¹⁷ F. Targhetta, *The beloved face of the fatherland*. *The role of the landscape into the processes of national identity building*, «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 139-155.

¹⁸ Id., *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, cit., p. 15.

¹⁹ *Ibid.*, p. 31.

Il primo approccio è quello del paesaggio “raccontato”: il paesaggio desunto dalle letture di libri e manuali per la scuola elementare, dove la penisola viene immancabilmente presentata come il paese più bello del mondo, descritto con una serie di iperboli che vantano le bellezze naturali ed artistiche del Bel Paese, e dove i cliché ricorrenti sono i monumenti-logo delle cento città. La didattica si conforma ai programmi e mette la geografia al servizio dell’identità nazionale: nel 1888 si parte dalla realtà più vicina (il paese natio) per allargarla fino alla totalità del territorio, nel primo Novecento si segue la strategia dei racconti di viaggio di un piccolo turista (sul modello del *Viaggio per l’Italia di Giannettino* di Collodi) e delle lettere esemplari. Ma dopo la Grande Guerra il patriottismo si cambierà in nazionalismo, e si passerà dall’Italia bella all’Italia grande, dai paesaggi artistici ai siti propagandistici promossi dal fascismo, come la casa natale di Mussolini a Predappio.

Il paesaggio ‘raffigurato’ ha maggiore capacità di penetrazione del paesaggio raccontato grazie all’immediatezza dei messaggi veicolati dalle immagini. E mentre nell’insegnamento secondario prevale la qualità dei sussidi didattici del periodo positivista – come gli atlanti di Arcangelo Ghisleri e le carte dei geografi Marinelli, che brillarono per la loro precisione scientifica – nell’istruzione popolare la carta geografica, maggiormente sottomessa «al contesto storico-culturale in cui è stata prodotta e, soprattutto, al potere politico che l’ha commissionata»²⁰, subì una sorte diversa – ben visibile nell’apparato iconografico inserito nel volume. Le illustrazioni dei manuali insegnavano già nel periodo post-unitario a distinguere tra confini naturali e confini ideali, e dopo la Grande Guerra nei cartelloni apparvero lampanti le aspirazioni nazionalistiche di chi non si soddisfaceva del confine naturale, ma avrebbe voluto annettere gli altri territori reclamati dall’Italia. Ad un altro livello, nelle illustrazioni dei libri di lettura e delle copertine dei quaderni vennero proposte su una lunga durata vedute e riproduzioni standard che fecero della cultura scolastica «una delle responsabili principali della diffusione di stereotipi paesaggistici funzionali a infondere un forte senso di appartenenza alle città italiane»²¹. Un’azione di acculturamento popolare alla quale contribuì pure il cinema, che giocò un ruolo significativo nella pedagogia del paesaggio accentuatosi poi in epoca fascista, quando «rafforzamento dell’identità nazionale (in Italia e all’estero), propaganda patriottica e promozione turistica si fusero in un unico progetto che puntò forte sulla pedagogia per immagini»²². Negli anni Trenta, l’Istituto Luce e la Cineteca autonoma per la cinematografia scolastica intervennero nella produzione di pellicole didattiche, e il cinema educativo divenne la forma suprema della propaganda nelle scuole.

²⁰ *Ibid.*, p. 59.

²¹ *Ibid.*, p. 78.

²² *Ibid.*, p. 84.

La terza ed ultima modalità indagata da Targhetta è quella del paesaggio 'esperito', cioè percepito in prima persona dagli allievi grazie al turismo scolastico: un'attività collettiva che divenne effettiva nel periodo giolittiano, quando il turismo di massa cominciò a svilupparsi nella società italiana, in parallelo alla nascita di associazioni private quali il Touring Club – alla storia del quale Targhetta dedica un'ampia digressione – e il Club Alpino Italiano (Cai). Fu soprattutto il Touring²³ che mise in atto una vera e propria «pedagogia del paesaggio» e diede un contributo fondamentale al *nation building*, insegnando a guardarlo in senso nazionale con le guide turistiche, le carte e l'organizzazione di escursioni patriottiche. Già nel periodo giolittiano si era costituito sotto l'egida del Touring un Comitato nazionale per il turismo scolastico, al quale venne ad affiancarsi nel 1917 la rivista mensile «La Sorgente», che si fece promotrice delle azioni lanciate da esso. Le escursioni e le passeggiate istruttive furono una risposta al sovraccarico intellettuale di cui, a detta dei medici e dei neurologi positivisti, soffrivano allora gli allievi delle scuole italiane, e i pedagogisti sin dagli ultimi decenni dell'Ottocento avevano preconizzato le visite ai monumenti e ai siti locali come alternativa al confinamento forzato dei giovani. Fra fine Ottocento e primo Novecento, i libri di testo avevano rispecchiato le indicazioni ministeriali con delle letture sulle passeggiate pedagogiche in loco, mentre a partire dai primi anni Venti il turismo locale culturale fu sostituito dal turismo di guerra. Durante il Ventennio, benché Touring e Cai si associassero alla propaganda nazionalista moltiplicando le escursioni patriottiche in montagna e i pellegrinaggi sui campi di battaglia, il fascismo finì col soppiantarli nel 1927 con nuovi enti alle dipendenze dirette del governo che sottomisero le gite scolastiche ad una rigida normativa. Nel frattempo, il paesaggio aveva visto la moltiplicazione dei monumenti ai caduti, dei parchi della rimembranza e dei cimiteri di guerra, tra i quali spiccava il gigantesco complesso di Redipuglia, che divenne a sua volta un forte simbolo identitario. Ma il principale monumento-mausoleo restò il Vittoriano, trasformato in Altare della Patria dopo la tumulazione del Milite Ignoto, che il fascismo elesse a simbolo della nazione facendone «l'unico vero monumento della nuova Italia nata dalle lotte risorgimentali»²⁴.

Il paesaggio urbano è il primo dei paesaggi specifici esaminati nella seconda sezione del volume. La monumentalizzazione delle città italiane, che consacrando gruppi statuari e complessi architettonici ai personaggi ed agli eventi del Risorgimento ne aveva già fatto dei luoghi visivi di patriottismo, proseguì nel Novecento con varie finalità. Fra i tasselli del mosaico composto da Targhetta, il monumento a Dante eretto nel 1896 a Trento divenne immediatamente un forte simbolo di italianità e fu riprodotto in quaderni e libri

²³ D. Bardelli, *L'Italia che viaggia. Il Touring Club, la nazione e la modernità (1894-1927)*, Roma, Bulzoni, 2004.

²⁴ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare*, cit., p. 119.

di testo dall'età liberale al fascismo; un altro «paesaggio educativo» fu quello dei parchi della rimembranza creati su tutto il territorio dopo il primo conflitto mondiale, che simboleggiarono la legittimazione della guerra e del sentimento nazionale. Ma i dispositivi semiotici grazie ai quali gli spazi urbani diventano un veicolo di formazione identitaria sono molteplici, e Targhetta assegna un ruolo preponderante al *paesaggio linguistico* che include i messaggi scritti nello spazio pubblico. Così i nomi degli eroi e degli episodi gloriosi della storia dati alle vie, alle scuole, le caserme, i teatri, gli ospedali, furono efficacemente diffusi dalla cultura scolastica:

il paesaggio linguistico [...] che emerge dall'analisi dei libri di testo riconduce dunque a precise politiche identitarie, volte a fare delle città immaginarie descritte nei manuali un'occasione per formare all'amor di patria i giovani italiani²⁵.

E se i messaggi iscritti nello spazio urbano rimasero in tutto il periodo legati ai valori della classe dominante, in epoca fascista la toponomastica servì ad imporre una nuova identità linguistica alle popolazioni alloglotte dell'Alto Adige, della Venezia Giulia e della Val d'Aosta, dove alla nazionalizzazione forzata contribuì pure l'innalzamento di monumenti fortemente identitari alla Vittoria, a Vittorio Emanuele II o a Guglielmo Oberdan.

Il paesaggio agrario invece sfuggì alla risemantizzazione post-unitaria, e restò oggetto di una visione edulcorata che lo fece rappresentare nella cultura scolastica come una «dolce arcadia» ordinata, salubre e felice (come lo dimostrano le illustrazioni riprodotte nell'inserito). Si trattava della campagna ammirata dai cittadini durante le gite e le vacanze, agli antipodi della campagna vissuta da chi la coltivava davvero. Targhetta sottolinea come in questa stereotipizzazione ancorata alla mezzadria dell'Italia centrale vi fosse un fondo di verità, poiché il paesaggio italiano restò sostanzialmente immobile fino al secondo dopoguerra, ad eccezione delle zone paludose risanate dal fascismo ed urbanizzate con la fondazione delle «città nuove» dell'agro pontino e romano, che furono trasformate in «paesaggio educativo» dalla «sapiente narrazione della bonifica integrale»²⁶. Il testo che vanta la maggiore credibilità per la sua portata referenziale in rapporto con la realtà rurale dell'epoca (malgrado il messaggio propagandistico che la pervade) è *Il Balilla Vittorio*²⁷ del nazionalista Roberto Forges Davanzati, un'opera che conserva un forte valore documentario e che secondo Targhetta rappresenta «il testo più indicato per comprendere l'evoluzione dei paesaggi educativi negli anni del consenso»²⁸.

²⁵ *Ibid.*, p. 141.

²⁶ *Ibid.*, p. 164.

²⁷ R. Forges Davanzati, *Il libro della V classe elementare. Il Balilla Vittorio. Racconto*, Roma, La libreria dello Stato, 1930.

²⁸ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare*, cit., p. 170. Sul *Balilla Vittorio*, si veda L. Faenza, *Fascismo e ruralismo nei testi unici di Grazia Deledda, Angiolo Silvio Novaro, Roberto Forges Davanzati*, Bologna, Edizioni Alfa, 1975, pp. 53-78; G. Ricuperati, *La scuola italiana e*

La percezione del paesaggio montano nella cultura scolastica segue da lontano l'evoluzione delle sensibilità: mentre per il romanticismo la montagna è diventata il luogo del paesaggio sublime, nei libri di lettura permane la rappresentazione tradizionale di un luogo selvaggio e pericoloso. Dopo l'Unità nacquero diversi club alpini, le élites borghesi (specialmente cattoliche) si appropriarono delle Alpi facendone una scuola di carattere e un mezzo di elevazione spirituale, e nel secolo seguente esse divennero un luogo di salubrità nella cultura pedagogica. La montagna veniva pure associata allo stereotipo del montanaro, tipo umano rude e saldo come una roccia al quale succedette logicamente quello dell'Alpino, invincibile sentinella della patria e difensore dei confini, quando la Grande Guerra fece conoscere un paesaggio teatro di eroici combattimenti. Il dopoguerra poi lo trasformò in «un immenso sacrario, disseminato di cimiteri, cippi, memoriali, monumenti funebri»²⁹: un nuovo «paesaggio educativo» di cui Renzo Pezzani fu il mite cantore. Ma un'altra trasformazione, in atto già dal primo Novecento, stava modificando il paesaggio montano: la costruzione di dighe e laghi artificiali necessari alla moderna industria idroelettrica, che si trovò iscritta nella cultura scolastica insieme alla campagna di rimboschimento di cui fu simbolo la «festa degli alberi» patrocinata dal regime.

In conclusione, il volume di Fabio Targhetta offre un quadro originale ed articolato delle modalità secondo le quali, fra gli ultimi decenni dell'Ottocento e la Seconda guerra mondiale, si costituirono nella cultura scolastica e popolare dei *paesaggi educativi* correlati alle vicende della storia nazionale, modalità che vengono qui ugualmente collocate nel quadro delle problematiche legate alle teorie del paesaggio. Un saggio analitico rigoroso, fondato su un'epistemologia complessa, su una profonda conoscenza della letteratura critica e una documentazione costituita da una pluralità di fonti di cui rende conto il ricchissimo apparato delle note.

Carmen Betti

Questo recente volume, denso di contenuti e ricco di spunti di novità, merita di essere senz'altro segnalato alla comunità scientifica storico-pedagogica e non solo a questa, per la sua originalità e la sua polivalente solidità documentale. Come evidenzia il titolo, il volume si situa nella prospettiva storico-educativa, che è la dimensione di ricerca da tempo prescelta e frequentata da Targhetta.

il fascismo, Bologna, Consorzio Provinciale Pubblica Lettura, 1977, pp. 84-95; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 207-218; L. Meneghello, *Fiori italiani*, Milano, Mondadori, pp. 32-33; M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 246-253.

²⁹ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare*, cit., p. 185.

Qui la sua attenzione è rivolta al tema del paesaggio. Può essere che ad orientarlo verso questo nuovo percorso di ricerca abbia contribuito la crescente attenzione per i temi ambientali, nel cui alveo si situa il paesaggio, a sua volta al centro di recenti studi multidisciplinari. Certo è, invece, che il lavoro non si occupa di educazione ambientale né di pratiche intese a stimolare la salvaguardia dell'ecosistema da parte delle giovani generazioni, come l'A. chiarisce subito. Il suo sguardo si è orientato in tutt'altra direzione, anche perché nel periodo trattato, quello della prima metà del Novecento con affondi ottocenteschi, il problema della sostenibilità ambientale non si poneva proprio, dato l'ancor aurorale sviluppo industriale nel nostro Paese, peraltro a macchia di leopardo, e l'ancor iniziale urbanizzazione.

L'analisi, e qui si manifesta l'innovatività del lavoro, apprezzata e sottolineata a dovere anche da Roberto Sani nella prefazione, è incentrata sì sul paesaggio, e dunque in qualche misura sull'ambiente, ma in sintonia con istanze diverse da quelle attuali. L'ultimo Ottocento insieme ai primi decenni del nuovo secolo, sono stati attraversati da una palese conflittualità sociale che ha accentuato la già preesistente scarsa affezione verso il Paese: questo era il nodo che preoccupava in primis chi governava. In breve, fra le istanze emergenti da affrontare all'epoca, c'era sicuramente la necessità di contrastare il debole sentimento di appartenenza nazionale, mettendo a punto strategie volte ad un suo rafforzamento, pena la sopravvivenza stessa della "giovine Italia". Fin dall'indomani della proclamazione dell'Unità, ambita, com'è noto, non già dalle masse popolari ma dalle élite aristocratico-borghesi, strettesi intorno a Casa Savoia, il problema della fidelizzazione del popolo al nuovo Stato fu subito ben presente ai padri unitari, come conferma la nota frase di Massimo D'Azeglio, secondo la quale, fatta l'Italia, occorre fare gli italiani. E molte attese al riguardo furono riversate sulla scuola, cui fu affidato, fra gli altri compiti, anche quello di diffondere fra le nuove generazioni un partecipato sentimento di appartenenza allo Stato nascente. Il processo di nazionalizzazione delle diverse genti italiche, aventi fino al 1861 nazionalità diverse e dunque storie, lingue, cultura, mentalità anche accentuatamente differenti, apparve subito irto di difficoltà, anche perché aggravato dall'acuto conflitto apertosi fra Stato e Chiesa, come testimonia, all'indomani di Porta Pia, il *Non expedit*; conflitto rimasto irrisolto poi, se pur con toni declinanti, per oltre mezzo secolo, fino ai Patti Lateranensi del 1929.

In breve, fu il nation building il vero nodo con cui dovette misurarsi ripetutamente la classe dirigente dell'Italia unita. In alcuni momenti storici, la disaffezione popolare si fece talmente acuta, a seguito dell'aggravamento delle condizioni economiche e sociali stesse, da dar luogo a risoluti interventi repressivi come nel periodo crispino o nel periodo successivo al primo conflitto mondiale, nel corso del "biennio rosso", fino alla marcia su Roma. Ovviamente gli interventi polizieschi o le spedizioni punitive di marca fascista, erano provvedimenti emergenziali che non potevano essere adottati come regola,

se pur, durante il Ventennio, le libertà furono pesantemente conculcate. In sostanza la classe politica, a fronte di tale stato di cose, fu sollecitata a studiare e a mettere in atto misure intese a rafforzare la coesione e l'affratellamento delle genti. Fra queste, ebbe senza dubbio un ruolo di primo piano l'utilizzo del paesaggio, naturale ed artistico dell'Italia, per suscitare sentimenti identitari, e ciò insieme a studiati interventi che potremmo definire di rimodellamento del territorio, del quale tratta qui, con acutezza e un'enorme documentazione scientifica, Fabio Targhetta. Rimodellamento che se fu inizialmente finalizzato al rafforzamento dell'amore per il Paese, in seguito, mirò ad esaltarne valore e grandezza con toni più propriamente nazionalistici piuttosto che nazionali.

In sintesi, procedendo nella lettura del volume, accade che aspetti anche già conosciuti, ma di regola non problematizzati né valutati criticamente nel loro insieme, si ri-compongano qui in un inedito insieme, capace di conferire corpo e spessore a un vasto ordito politico: pragmatico ed ideologico, insieme, che Targhetta qualifica come una «specifica forma di pedagogia patriottica» la quale ha per lui intravvisto «nella promozione del patrimonio [ambientale] un mezzo efficace per formare l'identità nazionale»³⁰. Un disegno di vasta portata ed anche imponenza, al quale non poteva restare estranea la scuola, che, ancor più che nel secondo Ottocento, diventò medium prediletto per la diffusione di messaggi, espliciti ma anche impliciti o addirittura subliminali, intesi a celebrare il paesaggio italiano, opportunamente caratterizzato, a fini, appunto, di nation building. Essa ospitava infatti i figli della classe popolare e i libri di testo da loro usati erano gli unici che entravano nelle loro case.

Come si può evincere da quanto premesso, si tratta di un approccio al tema ambientale, attraverso la fattispecie del paesaggio, di assoluta novità e sottoscrivo convintamente quanto Targhetta ha scritto nella introduzione, ovvero di aver coniato «una nuova categoria interpretativa, quella dei paesaggi educativi»³¹. Infatti mai prima è stata usata siffatta espressione e giustamente l'A. ne rivendica la paternità. Ma in che senso Targhetta la utilizza? O per meglio dire, che cosa intende innanzitutto per paesaggio in generale e, nello specifico, per paesaggi educativi? Non si può darne infatti per acquisito e indiscusso il significato, data «la natura composita del concetto di paesaggio»³² o, in altri termini, la sua riconosciuta polisemia.

Targhetta ne chiarisce l'accezione, rifacendosi alla più accreditata e recente letteratura scientifica in materia, evidenziandone innanzitutto l'evoluzione e l'espansione semantica. In passato, come testimonia la Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale e culturale, approvata durante la Conferenza parigina dell'Unesco del 1972, che egli cita, il termine era riferito in esclusiva a luoghi naturali, incontaminati ed esteticamente di pregio, "altri"

³⁰ *Ibid.*, p. 15.

³¹ *Ibid.*, p. 16.

³² *Ibid.*, p. 23.

rispetto a quelli urbani, circonfusi spesso da un alone bucolico e romantico. Egli rileva poi che questa immagine, anche sotto la spinta di interessi economici, è venuta via via mutando per aprirsi, come attestato dalla recente Convenzione europea del paesaggio approvata a Firenze nel 2000, ad una concezione inclusiva di spazi molto eterogenei, compresi gli habitat cittadini esteticamente pregevoli, come in precedenza, ma anche quelli degradati. In breve, il significato di paesaggio si è «dilatato al punto da abbracciare – in potenza – tutto il territorio», per effetto della ridefinizione della centralità del canone valutativo da estetico a culturale³³. Nel contempo, da una considerazione «oggettivistica» del luogo o dei luoghi, la comunità scientifica è passata ad una valorizzazione del ruolo di chi ne fruisce, ovvero ad una «soggettivizzazione» dello spazio, che ha ulteriormente modificato lo stesso concetto di paesaggio. In altri termini, scrive Targhetta, «perché un territorio si trasformi in paesaggio» è necessario «che attivi componenti legate alle emozioni di una comunità di individui, la quale si riconosce intorno a quei sentimenti. I luoghi cessano così di essere riconosciuti nei loro tratti meramente fisici, ma vengono percepiti come una «presenza simbolica di ciò che rappresentano». Il paesaggio è pertanto un prodotto sociale che contribuisce a radicare valori e di conseguenza, a formare identità, diventando un elemento costitutivo di una comunità sia essa locale o più ampia»³⁴.

Sulla base di tali premesse e di questa rinnovata accezione, anche normativamente sancita oggi nel Codice dei Beni Culturali e del paesaggio del 2004, Targhetta è andato alla ricerca, a partire dagli albori del XX sec., dell'«idea di paesaggio che è stata trasmessa attraverso le attività didattiche», quelle in aula ma anche quelle esterne, mediante le escursioni, le gite scolastiche e il turismo organizzato, dando adeguato risalto ad una specificità educativa, del tardo Ottocento ma soprattutto della prima metà del Novecento, ancora poco studiata³⁵. In altri termini, è andato alla ricerca di quelli che egli ha felicemente definito paesaggi educativi, ovvero dei luoghi proposti agli alunni, culturalmente e ideologicamente interpretati e dunque carichi di valenze atte a suscitare reazioni emozionali, e ciò anche allo scopo «di indagare l'uso politico che nel corso dei decenni le classi dirigenti hanno fatto del patrimonio paesaggistico ai fini della formazione dell'identità nazionale»³⁶. Posto che il paesaggio, nella recente accezione, è un costrutto culturale e storico, carico dei valori e dei significati condivisi da una comunità, è implicito che si possa per così dire educare al paesaggio ovvero a riconoscerne e ad introiettarne i caratteri distintivi, più propriamente, identitari, a scopo anche di tutelarli e valorizzarli. Un tema quanto mai avvertito in epoca di globalizzazione, ma

³³ *Ibid.*, p. 25.

³⁴ *Ibid.*, p. 28.

³⁵ *Ibid.*, p. 31.

³⁶ *Ibid.*

se pur con un minor grado di consapevolezza, indiscutibilmente sentito e utilizzato anche in passato, come la ricerca svolta da Targhetta dimostra. In altri termini: «I paesaggi oggetto di queste pratiche didattiche hanno finito per essere interiorizzati come proiezione del valore ascritto alla partecipazione alla comunità nazionale»³⁷.

Oltre a questa ampia sezione introduttiva, il volume ne conta altre due.

Nella prima, a carattere più squisitamente didattico, si discute del vasto materiale raccolto. Tenendo conto dei presumibili esiti apprenditivi prodotti, Targhetta lo ha suddiviso in tre macro-categorie. L'una riguarda il «paesaggio raccontato», ovvero i testi scritti: racconti, poesie, lettere e quant'altro; un'altra riguarda il «paesaggio rappresentato graficamente», relativo ad immagini, foto, quadri murali, carte geografiche, pellicole e altro ancora; la terza sezione si riferisce invece al «paesaggio esperito» o in altri termini a quello visitato direttamente, grazie a gite scolastiche o viaggi didattici organizzati: un tema, come accennavo, insolito e proprio per questo di particolare interesse.

Dunque, tre percorsi distinti ma correlati dal condiviso obiettivo di far conoscere il Paese, evidenziandone non senza accenti ridondanti le bellezze naturali e artistiche, definendolo spesso come il più bello e ammirato nel mondo. Toni elogiativi in crescendo e debordanti, durante il Ventennio, in un'incalzante celebrazione della grandezza dell'Italia, con accenti chiaramente nazionalistici, in cui «i paesaggi divennero da educativi a propagandistici»³⁸. L'espedito narrativo più ricorrente fu quello del viaggio, con soste immaginarie nelle città più importanti, spesso città d'arte, da cui partivano immancabilmente cartoline simboliche o lettere celebrative. Ma, in sintonia con il progressivo sviluppo economico-industriale, nella rosa entrarono anche i centri industriali, come Milano o Torino e quelli del commercio marittimo, Genova o Napoli, città immancabilmente abitate da persone operose e instancabili, «tutti cittadini della stessa patria»³⁹. Questa era la chiosa ricorrente nell'intento di stimolare l'orgoglio di appartenere a una patria comune tanto apprezzata. Un concetto astratto, quello di patria, alla cui raffigurazione concreta sono state dedicate pagine su pagine, non tutte della stessa efficacia, anzi con dialoghi talvolta davvero stucchevoli, ma unitariamente volte a raffigurarla come una sorta di grande paese natio, pervaso da sentimenti di solidarietà e inclusione, di cui l'A. offre un efficace repertorio.

Rappresentarla sul piano narrativo e attraverso le immagini, insomma farla conoscere tutta, dalle Alpi al mare, si riteneva fosse il modo migliore per farla amare: il tema del viaggio è stato «un modello [...] replicato per mezzo secolo»⁴⁰, anche per la progressiva espansione della rete ferroviaria e stradale e

³⁷ *Ibid.*, p. 33.

³⁸ *Ibid.*, p. 39.

³⁹ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 47.

la pratica, in crescita, del turismo, a seguito del parallelo aumento del reddito dei cittadini.

Se dapprima «La costruzione dell'identità nazionale – secondo Targhetta – ruota intorno ai concetti di tempo e spazio», ovvero alla storia e alla geografia, dopo la prima guerra mondiale, il modello inclinò decisamente in senso patriottico sotto l'onda di un energico revival dello spirito risorgimentale: le destinazioni di viaggio presero così ad includere località teatro dei sanguinosi combattimenti di quel periodo e analogamente gli stessi tour cittadini si diedero a privilegiare figure e monumenti di quell'epoca, in un processo «che a partire dall'immediato dopoguerra e fino agli anni Trenta proiettò il popolo italiano in una 'prolungata cerimonia collettiva di sacralizzazione della morte'»⁴¹. Ad officiarla erano spesso giovani soldati a simbolo dei molti ragazzi caduti sugli altipiani alpini. Ciò evidenzia incontrovertibilmente come i cosiddetti paesaggi educativi siano stati lo specchio fedele dell'ideologia dominante.

Non meno pregevole, anche perché poco attenzionata, è la trattazione del paesaggio rappresentato graficamente, dove si approfondisce in specie la didattica della geografia nella sua evoluzione dopo l'Unità e si evidenzia come la cartografia (mappe, globi, carte geografiche), non sia affatto come correntemente si crede «la descrizione fedele del territorio, ma una sua interpretazione» e dunque soggetta a manipolazioni per finalità politiche, commerciali o di altro tipo. Targhetta dà risalto in particolare all'utilizzo, raccomandato nei programmi scolastici ma di regola poco evidenziato dagli studi, delle carte topografiche, per lui non a caso insistentemente prescritto in quanto «potente aggregatore identitario in grado di promuovere il legame della comunità con il suo territorio»⁴². Efficaci sono inoltre le riflessioni relative al processo di emancipazione della cartografia italiana dall'industria straniera, in specie tedesca, e il ruolo avuto al riguardo da Arcangelo Ghisleri, noto più per le sue performance politiche «che non per la sua battaglia di irridentismo culturale», contro il «'vassallaggio al fortunato Istituto Perthes di Gotha'»⁴³.

La terza, ampia sezione della prima parte del volume riguarda, come accennato, il «paesaggio esperito», ovvero quello conosciuto direttamente grazie al turismo scolastico, ai viaggi organizzati, ai pellegrinaggi patriottici, ai treni popolari, alle colonie: iniziative che sottintendevano spesso anche ragioni medico-sanitarie alla luce delle coeve acquisizioni scientifiche sul rachitismo e sul surmenage mentale. L'attenzione è in specie rivolta all'impegno portato avanti sulla base dei «valori patriottici risorgimentali» dal Touring club italiano con cui il ministero fra l'altro stipulò, negli anni del primo conflitto mondiale, una convenzione all'origine di una serie di iniziative di carattere appunto patriottico. Il Touring fu affiancato se pur non sempre eguagliato, dal CAI,

⁴¹ *Ibid.*, p. 51.

⁴² *Ibid.*, p. 56.

⁴³ *Ibid.*, p. 64.

entrambi volti a far crescere il turismo fra gli alunni ma anche fra i cittadini in generale, con l'evidente scopo di rafforzarne il legame identitario con il Paese⁴⁴.

Visite, escursioni, viaggi della memoria, preparati con cura in classe e arricchiti in itinere dalle letture delle guide e delle riviste illustrate, del Touring ma anche di altre edizioni. Dunque viaggi permeati da «una profonda essenza identitaria» nel quadro di quella «pedagogia del turismo», di chiara portata patriottica nonché politica, che prese a svilupparsi a partire dal periodo giolittiano, ma soprattutto negli anni della I Guerra mondiale, incentivando da un lato la conoscenza e il legame con il territorio e dall'altro l'attenzione visiva, «destinata a ispirare un'altra pratica che andrà diffondendosi contestualmente [...] la fotografia»⁴⁵. Le pagine dedicate all'attività del Touring, dalla comparsa fino al suo ridimensionamento, avvenuto nei primi anni Trenta, contribuiscono ad arricchire il volume di informazioni davvero poco conosciute.

La seconda e ultima parte del volume, anch'essa tripartita come la precedente, è dedicata all'approfondimento di tre distinti contesti tipici del nostro Paese: quello urbano, quello rurale e infine quello montano, secondo una prospettiva che ne evidenzia la progressiva opera di rimodellamento del paesaggio, attraverso la "monumentalizzazione" dei contesti urbani con statue, mausolei, cippi, ma anche extraurbani, le cui trasformazioni, come quelle toponomastiche, appaiono in chiara sintonia con la parallela evoluzione storica, ideologica e politica. Anche in questi tre ultimi capitoli sono moltissimi i richiami alla cosiddetta pedagogia patriottica, su cui non possiamo intrattenerci per ovvie ragioni di spazio, ma di cui desideriamo sottolineare, prima di concludere, l'originalità, la chiarezza, la solidità argomentative.

Michel Ostenc

L'étude des «lieux de mémoire» a marqué un tournant dans l'historiographie avec un retour au questionnement national à travers une nouvelle problématique et un retour à l'histoire politique. La mémoire nationale diffusée à travers le patriotisme scolaire naît d'événements mémorables qui impliquent une localisation, mais aussi l'auréole mythique dont ils s'entourent. Ces lieux emblématiques dépendent d'un emplacement matériel et s'entourent d'une géographie de l'imaginaire. L'ouvrage de Fabio Targhetta s'immerge dans cette problématique pour étudier l'influence des paysages sur la formation de l'identité nationale italienne. Leur action sur l'imaginaire collectif s'est exercée à travers les récits de l'école primaire, les images des cartes murales et du cinéma éducatif, la pratique du tourisme scolaire.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 91.

Les manuels de la première moitié du XIX siècle présentaient l'Italie comme le plus beau pays du monde, le plus fertile et le plus riche en matière artistique. Ce thème fut une constante pendant la période giolittienne. Il devint un sujet de propagande lorsque le fascisme ajouta les réalisations du régime aux beautés naturelles et artistiques de la péninsule. L'objectif était moins de renforcer le sens d'une appartenance que de revigorer le nationalisme pour justifier l'impérialisme. L'enseignement de la géographie joua un rôle privilégié dans la formation de l'unité nationale italienne. Il s'agissait le plus souvent d'incantations patriotiques qui véhiculaient une charge émotionnelle assimilant par exemple le patriotisme à l'attachement maternel. La littérature scolaire insistait sur la découverte du pays par les voyages, le chemin de fer permettant un tourisme intérieur, au moins pour les plus aisés. L'archétype était représenté par un «Grand tour» de la péninsule reposant sur des stéréotypes de cartes postales. Les pôles de l'essor industriel (Milan, Turin et Gênes) s'ajoutaient aux sites touristiques. Après 1918, de nouvelles destinations vinrent compléter la formation idéale du jeune italien avec les deux cités de l'irrédentisme: Trente et Trieste. L'épopée de la Grande guerre rejoignit celle du Risorgimento et les héros des deux événements supplantèrent ceux du patrimoine artistique et architectural dans les manuels scolaires. A la fin des années 1920, l'étape de la Romagne, terre natale de Mussolini, vint s'ajouter au périple traditionnel. Le paysage évoluait en fonction de l'idéologie.

L'enseignement de la géographie ne présentait en Italie aucun caractère scientifique. Cette discipline n'existait pas en tant que telle à l'Université et elle ignorait la géologie aussi bien que l'économie. Elle avait hérité du positivisme un naturalisme descriptif qui se prêtait aux digressions patriotiques. Une étude historique révèle la prédilection de l'enseignement italien pour les atlas, depuis l'«Atlantico Storico d'Italia» d'Arcangelo Ghisleri plusieurs fois réédité jusqu'aux cartes murales de l'éditeur Paravia. Les programmes scolaires insistaient sur la cartographie et ceux de 1905 prônaient une géographie historique centrée sur les théâtres d'événement du Risorgimento. Les programmes de 1923 répugnaient toutefois à ce déterminisme géographique. L'idéalisme de Giuseppe Lombardo Radice entendait faire prendre conscience aux enfants que les Italiens ne possédaient pas l'Italie jusqu'à l'unité nationale. La lecture d'ouvrages comme *Le mie prigioni* de Silvio Pellico, de *I fratelli Bandiera* de Fabietti et de *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla* de Vamba devait y contribuer. Pour Lombardo Radice, la haute culture ne pouvait s'épanouir comme culture nationale que vivifiée par la culture régionale: séparées l'une de l'autre, elles mourraient, l'une par excès d'intellectualisme et l'autre faute d'élévation d'esprit. Un fréquent usage du folklore et des légendes devait initier l'enfant aux merveilles de la nature et de ses mystères. Il pourrait ainsi cultiver sa spontanéité et sa capacité d'expression à travers une recherche esthétique qui exploitait l'imagination aussi bien que le raisonnement.

L'iconographie d'un paysage national aux fortes racines antiques présentait le dynamisme de l'Italie fasciste comme la préfiguration d'un avenir radieux. L'irrédentisme s'étendait aux territoires italiens dépendant d'Etats étrangers: la Corse y figurait au même titre que la Sardaigne ou la Sicile, le Trentin, Trieste l'Istrie et même Malte. Les pays étrangers occupaient une place réduite dans des programmes scolaires qui cultivaient l'italianité. La carte était un instrument idéologique et géopolitique, le concept de frontière tenant une place croissante dans l'étude de la géographie. Elle avait permis de fixer sur les Alpes les limites physiques, mais aussi culturelles et linguistiques de l'Italie. Le débat au sujet de la présence italienne au Sud Tyrol et sur les confins orientaux acquit une vigueur croissante sous le fascisme.

Les projections lumineuses et le cinéma jouèrent un rôle dans cet inventaire géographique. La culture scolaire fut l'une des principales responsables de la diffusion de paysages et ces stéréotypes contribuèrent à donner aux Italiens un sens puissant de l'appartenance à une ville. L'auteur procède à une étude minutieuse des organismes impliqués pendant un demi-siècle dans ce cinéma scolaire. La force suggestive de ce procédé a largement contribué à la formation de l'identité nationale italienne. Le tourisme contribua lui aussi à la formation de l'idée nationale. Le Touring club changea radicalement la façon de voyager et fut le principal promoteur de l'éducation aux paysages nationaux. Au XIX siècle, l'alpinisme était une activité réservée à une élite bourgeoise; mais la Grande guerre élargit considérablement la connaissance des Alpes où se déroulaient les combats du front austro italien. Les manuels scolaires transformèrent les paysages alpins en paysages éducatifs destinés à renforcer l'identité nationale. Ils devinrent un immense sanctuaire peuplé de monuments aux morts et de cimetières militaires. Le mythe du soldat «alpin» fut récupéré par la propagande fasciste. Les excursions en montagne étaient chargées de contenus patriotiques. Elles permirent l'appropriation symbolique d'espaces géographiques occupés par des puissances étrangères et à la veille de la Grande guerre, un tourisme scolaire commençait à s'organiser. Il luttait contre le surmenage scolaire, un concept qui intéressait des pédagogues aussi différents que le positiviste Giovanni Marchesini ou l'idéaliste Giuseppe Lombardo-Radice car il concernait des questions fondamentales du discours éducatif. A la fin de la Grande guerre, les excursions sur les lieux des combats se multiplièrent, contribuant à une sorte de catharsis patriotique. La naissance des organisations de jeunesse du régime fasciste conduisit à un raidissement du contrôle exercé sur les activités récréatives du tourisme scolaire. Rome était la principale destination de ces voyages; mais les Balillas et les Avantgardistes faisaient des croisières vers les colonies italiennes empruntant les routes historiques des marins de Gênes et de Venise. Les sorties scolaires devinrent des pèlerinages. Les destinations concernaient en priorité la Tombe du Soldat Inconnu et les hauts lieux des combats de la Grande guerre. Les élèves parcouraient ainsi la Vénétie julienne non seulement pour visiter des lieux de martyr, mais aussi pour connaître les terres récemment conquises. Les

objectifs nationalistes des manuels scolaires s'amplifièrent à partir des années 1920, comme le prouvent les recommandations des commissions chargées de les examiner, et ils atteignirent leur paroxysme à l'apogée du régime fasciste. Ces livres multipliaient des photographies et des illustrations qui amplifiaient la majesté et l'efficacité scénique des monuments. Celui du Vittoriano de Rome devint ainsi dans la culture scolaire l'emblème du peuple italien. Les grandes réalisations architecturales à caractère funéraire et les monuments aux morts redessinaient les paysages. Le complexe monumental de Redipuglia inauguré par Mussolini le 19 septembre 1938 et le Monument aux morts du Monte Grappa figuraient en bonne place dans ces lieux de mémoire. Alors que dans un cimetière l'attention se porte aux défunts, dans ces complexes monumentaux l'architecture favorisait la geste des héros et transformait le culte des morts en épopée de la Nation victorieuse.

Les villes italiennes furent profondément modifiées après la Grande guerre et s'en trouvèrent largement transformées. Le fascisme amplifia le mouvement en multipliant les œuvres monumentales qui jouèrent un rôle essentiel dans la formation de l'identité italienne. Les paysages urbains de Rome occupèrent une place importante dans les livres scolaires, mêlant les vestiges de la civilisation antique aux édifices monumentaux symbolisant le pouvoir fasciste. L'exemple le plus significatif des paysages urbains était celui de la statue de Dante érigée à Trente en 1896 qui figura sous de multiples formes dans l'édification du sentiment national. Les Parcs du Souvenir édifiés au lendemain de la Grande guerre jouèrent un rôle essentiel dans le paysage éducatif, en recevant la visite des élèves et par leur représentation iconographique dans les manuels scolaires. Les rues dédiées aux héros du Risorgimento contribuaient à diffuser le culte de la patrie, celles qui portaient le nom des grands artistes de la Renaissance devaient montrer que l'Italie était le berceau des arts. Cette politique linguistique s'étendit aux lieux publics, comme les écoles et les théâtres. Le fascisme la pratiqua de façon systématique dans les nouvelles zones frontalières de Trieste et du Haut Adige.

La description des paysages ruraux obéissait à des stéréotypes propagés par les citadins. Elle peignait des scènes bucoliques dans des campagnes idylliques sans rapport avec la réalité du monde rural. L'image devenait plus réaliste au XX^e siècle sous l'influence du vérisme littéraire. Pendant le fascisme, le contraste entre la ville et la campagne valorisait le travail du paysan. Toutefois, l'immobilité du paysage agraire fut ébranlée par les narrations sur la bonification des terres, et notamment l'assèchement des marais Pontins ainsi que l'apparition de villes nouvelles. Ce discours prenait des tons belliqueux comme s'il s'agissait d'une conquête de terres nouvelles. La comparaison entre la ville et la campagne survécut au temps et aux idéologies, imprégnant l'imaginaire des Italiens jusqu'aux années 1980, avec l'exode rural consécutif au «boom» économique et à la naissance des grandes banlieues urbaines. Les textes des manuels scolaires relatifs aux paysages perdirent progressivement leurs intentions didactiques

pour devenir des éléments de propagande fasciste à la fin des années 1920. La transmission des connaissances géographiques fut sacrifiée au profit d'un endoctrinement. Enfin, des phénomènes naturels ou liés à l'industrialisation du pays contribuèrent à transformer les paysages. Les tremblements de terre, les catastrophes naturelles, la déforestation et l'électrification de la péninsule furent responsables de ces bouleversements.

L'ouvrage de Fabio Targhetta atteint pleinement ses objectifs en montrant l'importance des paysages et du patrimoine dans la formation de l'identité nationale italienne. Il sait par ailleurs respecter une évolution du phénomène depuis le patriotisme risorgimental jusqu'au nationalisme exacerbé par la Grande guerre et à la propagande fasciste des années 1930. L'auteur illustre parfaitement, entre ruptures et continuités, le passage d'une didactique inspirée par le positivisme à la pédagogie idéaliste, l'évolution d'un libéralisme autoritaire à l'endoctrinement du césarisme mussolinien.

Evelina Scaglia

L'originale ricerca illustrata da Fabio Targhetta, nel recente volume *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, trova una sua naturale collocazione nel più ampio filone di studi storico-educativi sulla formazione del sentimento nazionale e sul processo di costruzione dell'identità civile e politica delle nuove generazioni di italiani⁴⁶. Uno dei tratti peculiari del lavoro condotto dallo studioso dell'Università degli Studi di Macerata è dato dall'introduzione della categoria di «paesaggi educativi», da intendersi come quei paesaggi divenuti oggetto di pratiche didattiche cariche di finalità identitarie, capaci di mettere a frutto il loro valore meta-simbolico.

Fin dall'avvio, l'autore si lascia guidare dall'ipotesi circa l'esistenza di uno stretto legame fra i «paesaggi educativi» – nelle loro tre declinazioni di «paesaggi raccontati», «paesaggi rappresentati» graficamente, «paesaggi esperiti» – e l'immaginario collettivo⁴⁷. Per poterla suffragare sul piano metodologico, è ricorso a diverse fonti storico-educative che, accanto alla più «tradizionale» editoria scolastica (manualistica, libri di lettura, ecc.), contemplano anche le

⁴⁶ Il tema è stato inizialmente affrontato da Fabio Targhetta nei saggi: «*The beloved face of the fatherland*». *The role of the landscape into the processes of national identity building*, cit., pp. 139-155; *La 'nazionalizzazione per via paesaggistica': educazione al patrimonio e formazione dell'identità italiana tra Otto e Novecento*, in 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, pp. 49-86.

⁴⁷ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 15-33.

fonti per lo studio della «cultura scolastica», compresi i sussidi e i dispositivi che fanno parte della «cultura materiale della scuola»⁴⁸. L'adozione da parte di Fabio Targhetta di una prospettiva multi- e inter-disciplinare, insieme alla sapiente miscela di studi nazionali e internazionali, ha favorito l'intreccio di questioni storiografiche come il *Nation building* e sociolinguistiche come il *linguistic landscape*, con temi storico-educativi come la cultura scolastica e l'immaginario educativo, allo scopo di penetrare negli interstizi delle pratiche didattiche scolastiche e dei sussidi, dei libri di testo e dei dispositivi utilizzati per lo studio della conformazione geografica e spaziale dei territori, facendo affiorare anche le dimensioni ideologiche intrinseche alla formazione delle nuove generazioni del nostro Paese. Targhetta ha messo in luce, in questo modo, l'esistenza di un processo di «nazionalizzazione per via paesaggistica», a cui ha contribuito anche il ricorso ad una «pedagogia per immagini»⁴⁹. Tale risultanza non dovrebbe stupire, se si pensa alle funzioni di cui è stata investita la scuola elementare italiana fin dall'Unità d'Italia, pensata quale baluardo a garanzia di un processo di alfabetizzazione culturale e civile volto a «fare gli italiani»⁵⁰.

Per meglio enucleare il portato innovativo del volume di Fabio Targhetta, si propongono due sollecitazioni in grado di toccare alcune dimensioni storico-pedagogiche di fondo. La prima sollecitazione riguarda il rapporto fra paesaggio e educazione, all'interno della più ampia riflessione pedagogica circa la relazione fra natura e cultura. Fin dai primordi della civiltà umana e, nello specifico, della maturazione di una sua *paideia*, il paesaggio è stato considerato nelle sue implicazioni paideutiche, in nome del legame indissolubile fra natura e cultura presente in ogni relazione educativa che si professi tale. Si pensi all'educazione del piccolo Achille, futuro eroe, operata dal saggio centauro Chirone, che dimora fra le gole boschive e ricche di sorgenti del Pelio nella regione della Tessaglia. Nell'*epos* omerico, luoghi selvaggi e remoti sono rivestiti di un significato *paideutico* di «luoghi dell'eroico», destinati a fare da

⁴⁸ Si richiamano gli studi raccolti in: Meda, Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, cit.; Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, cit.

⁴⁹ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 18, 80-84.

⁵⁰ Sullo studio storico-educativo dei processi di *Nation building*, si rimanda a: Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit.; 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 e Pensiero, 2004; A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, eum, 2016. Vanno anche segnalati i due fascicoli del vol. X del 2015 della rivista «History of Education & Children's Literature» sul tema: *Nineteenth and twentieth-century schools as laboratory for the promotion of national identity and citizenship education*.

sfondo al percorso di iniziazione alla vita adulta dell'uomo di eccezione, in contrapposizione agli spazi dell'*oikos*⁵¹.

La *paideia* romana porta in sé, fin dalle sue origini collocate in una *civitas* rurale, l'esaltazione della campagna quale *topos* della tradizione degli antichi (*mos maiorum*), in cui risultano fondamentali le *virtutes* tradizionali della *pietas*, della *sapientia*, della *pax*, quali pilastri di un processo di insegnamento-apprendimento fondato sull'*exemplum*.

Anche nella formulazione della *paideia* cristiana si alternano paesaggi diversi, da quello agreste e pastorale che fa da cornice alla nascita di Gesù Cristo, a quello desertico, collinare o lacustre della predicazione, fino a giungere a quello urbano della condanna a morte, per tornare infine a un paesaggio *extra moenia* nei momenti della crocifissione e della successiva risurrezione. Da lì in avanti si giungerà sempre più a rafforzare il legame fra la natura – intesa nel senso di ambiente fisico – e la promozione di processi educativi *secundum naturam*, rispondenti il più possibile ai caratteri della natura profonda (*physis*) dei piccini. Si pensi alla *paideia* monastica dell'Alto Medioevo e, più avanti, alla formulazione del paradigma umanistico di una compiuta armonia fra natura e cultura.

Da sottolineare, a tal proposito, il contributo cinquecentesco di Michel de Montaigne che, a partire dalla critica ad ogni forma di innatismo e dalla messa in crisi dell'universalità della determinazione di natura – grazie anche ai suoi studi sui *sauvages* del Nuovo Mondo – è particolarmente attento all'azione esercitata dall'ambiente (fisico, sociale, culturale) sulla natura umana⁵². Ne nasce una proposta pedagogico-didattica fondata, fin dai primi anni di vita, sull'apprendimento di «cose» e non di «vuote parole» attraverso l'esperienza diretta, per condurre il bambino a scoprire il mondo attorno a lui fin dalla prima infanzia, spronandolo a conoscere altri usi, costumi e linguaggi. Montaigne mostra di essere in linea con una prospettiva già presente in Leon Battista Alberti⁵³, a favore del riconoscimento del valore educativo dell'ambiente extradomestico, in nome del mantenimento di una continuità educativa fra ordine domestico ed ordine civile, come simbolo dell'armonica combinazione umanistica delle esigenze della natura con quelle della cultura.

Le considerazioni espresse da Montaigne, che avrebbero trovato ulteriori declinazioni sia nel *Traité de l'éducation des filles* di Fénelon⁵⁴, sia nell'*Émile*

⁵¹ Si vedano, in particolare: E. Becchi, *L'antichità*, in E. Becchi, D. Julia (edd.), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Bari, Laterza, 1996, Vol. I, p. 26; G. Seveso, "Ti ho dato ali per volare": *maestri, allievi, maestre, allieve nei testi della Grecia antica*, Pisa, ETS, 2007, p. 50.

⁵² M. De Montaigne, *Essais*, 1580-1588, tr. it. *Saggi*, Firenze, Edizioni Casini, 1965, libro I: XXVI, *Dell'istruzione dei fanciulli*, pp. 153-158.

⁵³ L.B. Alberti, *I libri della famiglia*, a cura di R. Romano, A. Tenenti, nuova ediz. a cura di F. Furlan, Torino, Giulio Einaudi Editore, 19942, libro I, 1226-1235, p. 57.

⁵⁴ Fénelon, *Traité de l'éducation des filles*, 1687, tr. it. *L'educazione delle fanciulle*, Treviso, Libreria editrice Canova, 1963, pp. 67-68.

di Rousseau, consentono di mettere in luce due dimensioni particolarmente contemplate dal lavoro di Fabio Targhetta: l'introduzione di una «didattica regionale» o «di ambiente», attenta cioè alle implicazioni derivanti dalla concretezza dei contesti spaziali e geografici in cui avvengono i processi di insegnamento-apprendimento⁵⁵; la critica ai dispositivi familiari, scolastici e sociali, che per loro natura rischiano di provocare una degenerazione delle idee in ideologie e degli atti umani in atti dell'uomo.

Una seconda possibile sollecitazione riguarda il rapporto fra paesaggio, rappresentazione e immaginario, che implica il riferimento a un processo di contaminazione fra ideale e reale, presente sia nell'idea di «confine», suscettibile di scadere in determinate circostanze nell'arbitrario o nel politico, sia nell'uso della «carta geografica», uno strumento didattico suggerito da diversi «classici» della pedagogia dell'età contemporanea, fra i quali Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Giuseppe Lombardo Radice. Si tratta di autori accomunati da una visione attiva del processo di costruzione della rappresentazione del paesaggio da parte del bambino: si pensi a quanto descritto nel II libro dell'*Émile*, a proposito di Emilio che costruisce la sua carta geografica⁵⁶. Tale prospettiva non deve, però, indurre gli storici dell'educazione ad ignorare che la carta geografica, per sua natura, esalta soprattutto la dimensione iconica della rappresentazione del paesaggio e, come tale, è veicolo di mediazione didattica⁵⁷, ma anche prodotto sociale influenzato da determinate concezioni e rappresentazioni⁵⁸. La categoria di «paesaggio raffigurato», posta al centro del discorso di Targhetta, spinge così a fare i conti con il processo di «stereotipizzazione paesaggistica»⁵⁹, funzionale a una migliore alfabetizzazione culturale e civile delle nuove generazioni di italiani, ma non scevra di implicazioni ideologiche e geopolitiche.

Risulta interessante analizzare il caso di Giuseppe Lombardo Radice, che nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913) colloca lo studio dello spazio geografico e la sua rappresentazione nel più ampio quadro dell'insegnamento scientifico, partendo dal presupposto che la geografia è

⁵⁵ Risulta di particolare interesse richiamare, a tal proposito, il contributo di Johann Heinrich Pestalozzi che, lungo la scia rousseauiana dell'educazione secondo natura, sceglie di guidare i primi processi educativi di suo figlio Jacquelì nella «libera aula della natura, in cui si fa lezione sul monte e nella valle» (cfr. E. Becchi, *Introduzione al Diario sull'educazione del figlio*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, tr. it. di E. Becchi, Torino, UTET, 1970, p. 55).

⁵⁶ J.J. Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, 1762, tr. it. *Emilio o dell'educazione*, Roma, Studium, 2016, II libro, pp. 186-187. Di Pestalozzi si veda: *Schwanengesang*, 1826, tr. it. *Il canto del cigno*, Torino, Paravia, 1935, pp. 124-129.

⁵⁷ Fondamentale sui concetti di «mediazione didattica» e di «mediatore didattico» il richiamo a: J.S. Bruner, *Toward a theory of instruction*, Cambridge, The Belknap press of Harvard University Press, 1966, tr. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967, pp. 17-50.

⁵⁸ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 53-59.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 74-78.

«un'integrazione della storia, sia come storia propriamente detta (umana) sia come storia degli esseri naturali; anzi è essa stessa quasi una diversa presentazione letteraria dello stesso contenuto scientifico [...] una rappresentazione di quella complessa organizzazione di forze vitali che è la Terra»⁶⁰. Contro la prassi tradizionale di un insegnamento geografico ridotto, sulla scia della metodica positivista, a «nomenclatura geografica» e a «figurine nel libro di testo», Lombardo Radice richiama le teorie dei tedeschi Alexander von Humboldt (fratello minore di Wilhelm von Humboldt) e Jean Paul (Richter), per sottolineare la natura della geografia come scienza strettamente legata alla fisica, alle scienze biologiche e alla storia dell'uomo. In altre parole, una scienza non autonoma, rispetto alla quale occorre prestare attenzione per non cadere in una forma di «retorica geografica» che faccia perdere di vista il problema di una didattica dell'unità della cultura, grazie alla quale la disciplina geografica germina dall'esperienza stessa del bambino e vi rimane ancorata. In questo modo, lo studio del paesaggio diviene lo studio del mondo del bambino fatto dallo stesso bambino, in un felice connubio di «paesaggio rappresentato» e «paesaggio esperito».

Si può affermare, richiamandosi allo studio di Targhetta, che anche in Lombardo Radice la categoria di «paesaggio esperito» nasconde, in sé, processi di educazione visiva e di autoeducazione volti alla formazione della personalità interiore, ma anche processi di educazione al paesaggio nazionale, non scevri da pratiche educative e didattiche volte all'elaborazione del senso del luogo, ovvero di un paesaggio naturale e culturale, quale declinazione sul piano pratico dei valori di una *Bildung* nazionale⁶¹. Risulta, così, ribadita la valenza euristica di uno studio storico-educativo dei paesaggi educativi, in grado di far emergere i «filoni aurei» ancora poco esplorati di un terreno in cui le dimensioni personali e politico-civili dell'educazione risultano inscindibili.

⁶⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* [1913], Palermo, Sandron, 193615, pp. 405-424.

⁶¹ Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 30-33, 85-88.

Verso il centenario della *Ciudad Universitaria* di Madrid. Per una riflessione sulla recente evoluzione della storia dell'istruzione superiore e degli spazi universitari urbani in Spagna

Sofia Montecchiani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
s.montecchiani2@unimc.it

Towards the centenary of the Ciudad Universitaria of Madrid. Reflection on the recent development of the History of University and of the academic and urban spaces in Spain

ABSTRACT: This paper aims to discuss the relationship between the recent development of the History of University and Higher Education in Spain and the urban configuration of Madrid. To be specific, using *Hacia el Centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, a book edited by Carolina Rodríguez López and Jara Muñoz Hernández, this contribution intends to celebrate the centenary of the campus and to reconstruct the leading events that marked its history. The *Ciudad Universitaria* of Madrid symbolizing a unique academic experience, both as a university campus and as a place of daily lives, which is characterized by numerous services and research centers. Thanks to a multidisciplinary approach, the issues offered by the book are able to enhance the significant historical memory of this academic institution and to open up to new research perspectives.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; Historical memory; *Ciudad Universitaria*; Madrid; Spain; XX-XXI Centuries.

1. *La nuova stagione della storiografia universitaria spagnola*

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, le prospettive di ricerca della storiografia universitaria spagnola iniziarono un graduale ma radicale processo di trasformazione. Dai lavori più tradizionali che prediligevano l'esaltazione

dei caratteri eruditi, documentali e istituzionali dell'istruzione superiore, infatti, prese avvio una nuova stagione di studi caratterizzata da un'analisi molto più ampia, o per meglio dire globale, dell'università stessa. Di fatto, in nome di una «storia totale»¹, il panorama storiografico universitario si è arricchito di una logica intersettoriale ed è stato in grado di prolungare il termine ultimo della sua riflessione comprendendo, finalmente, anche l'età contemporanea, fino ad allora rimasta piuttosto marginale a favore di un maggiore approfondimento dell'età medievale e moderna.

Negli ultimi due decenni del Novecento, questa significativa svolta concettuale e metodologica ha provocato l'avvicinamento alla storia dell'università di numerosi studiosi e specialisti provenienti da diversi settori scientifici, spesso pur molto distanti tra loro, favorendo di fatto uno sviluppo interdisciplinare di tale ambito, a discapito delle antiche logiche “di nicchia”. Di conseguenza, le ricerche relative all'università spagnola hanno iniziato a proporre lavori congiunti, per esempio, di storici generalisti, di storici dell'educazione, della filosofia, del diritto e dell'economia; ma anche di archivisti, biblioteconomisti e architetti, che hanno messo a disposizione dell'università – intesa come suggestivo oggetto di studi – i loro differenti punti di vista, attraverso un approccio tematico sempre più multidisciplinare e intra-settoriale.

In tal senso, all'inizio del XXI secolo, forte delle solide premesse e dei notevoli progressi fatti registrare negli anni precedenti, la storiografia universitaria spagnola ha conosciuto un ulteriore sviluppo, che ha determinato un adeguamento della propria produzione scientifica ai criteri storiografici internazionali e la promozione di un metodo più rigoroso e coerente.

Nell'arco dell'ultimo ventennio e in linea con quanto verificatosi anche nel resto d'Europa, all'interno del complesso ambito della storia dell'università, la Spagna ha di fatto incoraggiato studi sulla vita accademica dei docenti e degli studenti e sulla loro mobilità; sui piani di studio; sulle metodologie didattiche e sugli spazi fisici utilizzati per l'insegnamento; sugli archivi universitari e sulla delicata questione della loro conservazione e valorizzazione; ancora, sul controverso rapporto tra città e ateneo e sull'interessante sviluppo dell'architettura universitaria e urbana; sull'intricato e lungo periodo franchista; sulla legislazione e sullo sviluppo del sistema universitario iberico, pur nelle sue contraddizioni e frammentazioni, oltre che sugli spinosi temi dell'autonomia universitaria e dei finanziamenti pubblici e privati erogati a favore dei singoli atenei².

¹ Tale concetto di «storia totale» è ripreso da L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares, *Historia e historiografía de las universidades hispánicas. Horizonte 2018*, «Revista de História das Ideias», vol. 29, 2008, p. 719.

² Per un approfondimento sui temi di ricerca sopra citati, si rimanda in modo particolare alle indicazioni bibliografiche presenti in J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, A. Tiana Ferrer (edd.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 257-448 e in L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares, J.L. Polo Rodríguez (edd.), *Historiografía y líneas de investigación en Historia de las Universidades: Europa Mediterránea e*

Il graduale processo di trasformazione della storia dell'università spagnola, in favore di una storiografia maggiormente interpretativa e *reale*, tuttavia, ha dovuto affrontare alcune flessioni causate dalla mancanza di un modello universitario propriamente nazionale e unitario, nel corso del Novecento troppo spesso lasciato in balia delle decisioni assunte dai poteri politici o delle logiche di regime³.

Tale rinnovamento, che non può sicuramente considerarsi del tutto compiuto, è stato supportato anche tramite la promozione di una serie di significativi congressi, seminari e colloqui nazionali e internazionali, tra i quali meritano una menzione d'eccellenza gli undici incontri aventi per oggetto la storia delle università ispaniche che hanno avuto luogo tra il 1987 e il 2011 in sedi quali Valencia, Madrid, Salamanca e Città del Messico, il cui vero *deus ex machina* fu lo storico del diritto Mariano Peset Reig⁴ (Università di Valencia). In particolare, grazie al suo operato e a quello dei suoi validi allievi, la storiografia universitaria spagnola ha tentato di accantonare l'intento celebrativo del passato e di incentivare la comparazione degli studi, di cogliere nuove tematiche e ambiti di ricerca, ma anche di aprirsi al contesto internazionale. Proprio grazie alle collaborazioni avviate dallo stesso Mariano Peset Reig sin dalla fine degli anni Sessanta del Novecento *in primis* con suo fratello José Luis e con José María López Piñero, storici della scienza e della medicina, iniziarono inoltre a diffondersi, anche tra gli storici dell'università, la tendenza al lavoro di équipe e un approccio storiografico di tipo interdisciplinare.

È altresì necessario sottolineare come questa significativa fase di riorganizzazione e di rilancio degli studi sulla storia delle università e della formazione superiore conobbe un'ulteriore e determinante concretizzazione intorno alla metà degli anni Novanta, quando, non solo per merito di Mariano Peset Reig ma anche di altri suoi illustri colleghi⁵, furono costituiti in Spagna specifici

Iberoamérica, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012.

³ Cfr. J.M. Hernández Díaz, *Claves de la Universidad en la España del siglo XX*, in A. Morales Moya (ed.), *Nacionalismos e imagen de España*. Vol. 3. *El Estado y los ciudadanos*, Madrid, España Nuevo Milenio, 2001, pp. 131-156.

⁴ Sulla figura di Mariano Peset Reig e sul ruolo fondamentale da lui esercitato nell'ambito della crescita della storiografia universitaria spagnola si vedano principalmente: A. Mora Cañada, *Laudatio a Mariano Peset*, «Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad», vol. 5, 2002, pp. 11-16; E. González González, A. Pavón Romero, Y. Blasco Gil, L. Pérez Puente, *Mariano Peset, historiador de las universidades, historiador de la Universidad de México*, in M. Peset Reig, *Obra dispersa. La Universidad de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ediciones de Educación y Cultura, 2012, pp. 9-35; J.M. Hernández Díaz, *Mariano Peset Reig, autoridad en Historia de las Universidades*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», vol. 34, 2015, pp. 413-425; P. Marzal, *Mariano Peset Reig: catedrático de historia del derecho*, «Historia et ius. Rivista di storia giuridica dell'età medievale e moderna», vol. 9, 2016, paper 24, pp. 1-9. Per un'esauritiva bibliografia dei suoi principali lavori si veda, inoltre, *Derecho, Historia y Universidades. Estudios dedicados a Mariano Peset*, 2 voll., Valencia, Universitat de València, 2007.

⁵ Tra di loro devono sicuramente essere citati Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares

centri di ricerca che, accogliendo numerosi studiosi provenienti da diversi settori disciplinari e soprattutto coordinando le ricerche preesistenti, tentarono di dare nuovo impulso alle indagini promosse sul versante universitario. Tali centri si dedicarono soprattutto all'analisi delle fonti e all'approfondimento storiografico del sistema d'istruzione superiore spagnolo, avvertendo la necessità di superare il mero interesse nei confronti delle vicende puramente normative della singola università a favore, invece, di un ampliamento di prospettiva che consentisse di cogliere meglio quelle dinamiche storico-politico-culturali comuni a più atenei, che hanno poi di fatto connotato nello specifico anche la storia delle singole sedi.

Alla fine degli anni Novanta si assistette, dunque, in Spagna a un fortunato tentativo di coordinamento dei gruppi di ricerca allora esistenti che portò a una loro relativa "cristallizzazione" in veri e propri centri di ricerca specializzati sulla tematica universitaria. Infatti, seguendo l'esempio della fondazione del pionieristico *Centro de Estudios sobre la Universidad* (CESU)⁶ nel 1976, presso l'Università Nazionale Autonoma del Messico, anche in Spagna, sul finire del secolo scorso, vennero istituiti tre istituti di simile portata, che favorirono l'organizzazione di seminari e congressi internazionali e il sostegno a progetti di ricerca multidisciplinari⁷.

Il primo di questi fu creato nel luglio 1997 a Salamanca dove, in accordo con la Giunta di Governo della locale antica università, fu costituito il *Centro de Historia Universitaria Alfonso IX* (CEHU)⁸. Questa struttura doveva rappresentare un centro nevralgico per la consultazione, la formazione e per la ricerca nel panorama storico e culturale dell'Università di Salamanca, inserita nel più ampio contesto delle relazioni con le altre università spagnole, europee e iberoamericane. Nel corso degli anni, seppur con diversa denominazione formale⁹, il centro fu infatti attivo promotore di incontri scientifici internazionali,

dell'Università di Salamanca, storico delle università ispaniche, e Adela Mora Cañada dell'Università Carlos III di Madrid, storica del diritto.

⁶ Per ulteriori informazioni sul CESU, dal 2006 *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación* (IISUE), si rimanda al sito web ufficiale <<http://www.iisue.unam.mx/>> (ultimo accesso: 22.07.2021).

⁷ A tal proposito, si faccia particolare riferimento al contributo di J.L. Polo Rodríguez, *Institutos, centros y grupos de investigación en Historia de las Universidades Hispánicas*, in Rodríguez-San Pedro Bezares, Polo Rodríguez (edd.), *Historiografía y líneas de investigación en Historia de las Universidades: Europa Mediterránea e Iberoamérica*, cit., pp. 269-296.

⁸ Sulle origini e gli sviluppi storici del *Centro de Historia Universitaria Alfonso IX* dell'Università di Salamanca si vedano *Centro de Historia Universitaria Alfonso IX. Universidad de Salamanca. Siete años: 1997-2004*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004 e L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares, J.L. Polo Rodríguez (edd.), *Centro de Historia Universitaria Alfonso IX* (CEHU). *Una trayectoria*, Salamanca, Centro de Historia Universitaria Alfonso IX (CEHU), 2010.

⁹ Il CEHU nel maggio 2013 è stato formalmente inglobato nell'*Instituto de Investigación de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de Salamanca*. Per maggiori informazioni sulle attività del *Grupo de Investigación Reconocido* (GIR) *Historia Cultural y Universidades Alfonso IX* (CUNALIX) si rimanda al link <<https://iemyrhd.usal.es/?grupo=gir-historia-cultural>>

responsabile di non poche pubblicazioni di prestigio e tra i suoi principali obiettivi vi fu soprattutto quello di favorire rapporti di scambio interdisciplinare e tematico tra singoli ricercatori o gruppi di lavoro accademici, e, ancor di più, tra il proprio *Centro* e altri centri di ricerca specializzati, al fine di predisporre progetti trasversali.

Nel novembre dello stesso anno fu invece costituito l'*Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad* (IAN)¹⁰, presso la giovane ed ambiziosa Università Carlos III di Madrid, che si proponeva come centro interdisciplinare di studi, avente il fine di promuovere la ricerca sull'Università con particolare attenzione per il suo sviluppo storico e con specifico riferimento «al suo significato attuale»¹¹, attraverso il coinvolgimento di differenti discipline e il ricorso a metodologie storiograficamente puntuali. A tale struttura scientifica della Carlos III – dal 2009 assorbita dall'*Instituto Figuerola de Historia y Ciencias Sociales* – è ascrivibile l'organizzazione di un numero considerevole di convegni e di altre iniziative scientifiche di portata nazionale ed internazionale, nonché due prestigiose esperienze editoriali, ovvero la rivista *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad* e la collezione di monografie intitolata *Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija*, che hanno in Carolina Rodríguez López e Manuel Martínez Neira i principali ispiratori.

Ultimo in ordine cronologico di costituzione è, infine, il *Centro de Estudios sobre la Historia de la Universidad* (CESHU) di Valencia¹², fondato nel 1999 in occasione del quinto centenario dell'ateneo valenciano. Questo *Centro* sostanzialmente non faceva altro che attribuire un ulteriore riconoscimento formale al lavoro del gruppo di storici del diritto coordinato dal professor Peset Reig, attivo già dal 1985, e tra i suoi principali obiettivi si propose quello di favorire lo studio e la ricerca «intorno alle università, alla loro storia, alla loro organizzazione, ai loro poteri»¹³ e quello di promuovere la diffusione (e quindi la fruizione) della storia e dell'immagine della propria università.

Grazie a queste nuove istituzioni, sorte nel panorama accademico iberico sul finire del Novecento, e per merito di altre iniziative similari sviluppatesi in

y-universidades-alfonso-ix-cunalex> e alla pagina web <<https://campus.usal.es/~alfonix/>> (ultimo accesso: 22.07.2021).

¹⁰ Sull'*Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad* si vedano A. Mora Cañada, C. Rodríguez López (edd.), *Hacia un modelo universitario. La Universidad Carlos III de Madrid*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, 2004, pp. 173-179 e il recente L. Pomante, *A great Research Lab on University History and Higher Education in Spain. Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad (1997-2009)*, Madrid, Dykinson-Carlos III University of Madrid, 2017.

¹¹ C. Rodríguez López, *La historiografía española sobre universidades en el siglo XX. Líneas de trabajo y tendencias historiográficas*, «Revista de Historiografía (RevHisto)», n. 3, 2005, p. 37.

¹² Sugli sviluppi e sulle attività del *Centro de Estudios sobre la Historia de la Universidad* di Valencia si rimanda alla consultazione della pagina web del CESHU all'indirizzo <<https://ceshu.blogs.uv.es/docentic/>> (ultimo accesso: 22.07.2021).

¹³ Polo Rodríguez, *Institutos, centros y grupos de investigación en Historia de las Universidades Hispánicas*, cit., p. 283.

Spagna nel medesimo periodo – seppur non concentrate esclusivamente sulla storia delle università –, fu possibile realizzare nella penisola iberica una rete di ricerca internazionale che agevolasse gli interscambi e i progetti congiunti sulla storia delle università spagnole e latino-americane e che, di fatto, ha poi favorito nel corso dei successivi anni l’elaborazione di studi scrupolosi e scientificamente competitivi, oltre all’individuazione di una nuova e più originale impostazione metodologica e a un indubbio arricchimento in termini di fonti analizzate. La coraggiosa “nuova” generazione di storici dell’università spagnola è pertanto riuscita a raggiungere gli obiettivi preposti, ampliando le proprie prospettive di indagine e cogliendo le peculiari relazioni tra l’università e le sue specificità interne ed esterne, ciò attraverso un particolare rigore metodologico, un approccio multidisciplinare ed essendo capace di sfruttare le grandi potenzialità intellettuali offerte dalle recenti trasformazioni storiografiche.

2. *La valorizzazione della memoria storica attraverso la celebrazione della Ciudad Universitaria di Madrid*

Nel complesso quadro della storiografia universitaria spagnola, la nascita di nuove istituzioni e l’organizzazione di frequenti consessi scientifici hanno di fatto permesso di ampliare il ventaglio delle tematiche di studio, di estendere i limiti cronologici della ricerca, di accrescere i campi d’interesse e, soprattutto, hanno incentivato le occasioni di confronto e di crescita individuale e collettiva della comunità scientifica nazionale.

Sulla scia di questo profondo mutamento storiografico e dell’accelerazione qualitativa fatta registrare nell’ultimo ventennio, per l’appunto, dagli studi sulla storia delle università e dell’istruzione superiore in Spagna, si inserisce il moderno filone d’indagine dedicato alla valorizzazione della memoria storica universitaria, con particolare riferimento al suo legame con lo sviluppo di spazi urbani specificatamente universitari. A tal proposito, risulta quindi emblematica la recente pubblicazione del testo *Hacia el centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, uscito in occasione dell’anniversario della costituzione di Madrid come città universitaria¹⁴.

¹⁴ C. Rodríguez López, J. Muñuz Hernández (edd.), *Hacia el Centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, Madrid, Ediciones Complutense, 2018.

Il volume, curato da Carolina Rodríguez López (Università Complutense di Madrid)¹⁵ e da Jara Muñoz Hernández (Università Politecnica di Madrid)¹⁶, la prima riconosciuta ricercatrice internazionale di Storia dell'Università, la seconda giovane architetto e studiosa del patrimonio architettonico, si propone di offrire significativi spunti di riflessione intorno alle vicende della *Ciudad Universitaria*, in una prospettiva storiografica, interdisciplinare e intra-settoriale, che consente al volume di inserirsi pienamente e in maniera del tutto coerente nel rinnovato settore della storiografia universitaria spagnola.

Il testo, presentato in una veste editoriale particolarmente elegante, accompagnato da un ricco apparato iconografico, tenta soprattutto di esaltare la memoria storica della città universitaria madrilenza sottolineando la dinamica relazione che intercorre, per l'appunto, tra spazi urbani e università, al fine di far emergere non solo la rilevanza culturale e architettonica di Madrid come sede della poliedrica esperienza universitaria, ma anche, in un'ottica più generale, l'importanza assunta dagli aspetti patrimoniali e storico-sociali – oltre che ovviamente politici – dell'istruzione superiore iberica nel corso del Novecento.

Hacia el centenario si compone di tredici contributi, firmati da studiosi e professionisti di diversi settori disciplinari, tra cui architetti, storici, filologi e politologi, provenienti da alcune tra le più prestigiose università iberiche, con cui si prova a ricostruire e delineare le origini, le trasformazioni e le specifiche caratteristiche del campus universitario di Madrid.

La *ratio* dell'intero lavoro è illustrata in maniera esplicita già a partire dai due contributi posti in apertura del volume. Se infatti Carlos Andradás Heranz, rettore dell'Università Complutense di Madrid – per i tipi della quale il testo

¹⁵ Tra le pubblicazioni più note di Carolina Rodríguez López, peraltro direttrice della rivista scientifica «CIAN-Journal of the History of Universities», si ricordano: C. Rodríguez López, *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid, Editorial Dykinson-Universidad Carlos II de Madrid, 2002; Mora Cañada, Rodríguez López (edd.), *Hacia un modelo universitario: la Universidad Carlos III de Madrid*, cit.; Rodríguez López, *La historiografía española sobre universidades en el siglo XX. Líneas de trabajo y tendencias historiográficas*, cit.; Ead., *La emigración científica alemana en EEUU durante el III Reich. Caminos de una historia transnacional*, in F. Gallego, F. Morente Valero (edd.), *Rebeldes y reaccionarios. Intelectuales, fascismo y derecha radical en Europa*, Barcellona, El Viejo Topo, 2011, pp. 213-242; Ead., *Paisajes de una guerra: la Ciudad Universitaria de Madrid*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 2015; Ead., *El exilio español en las universidades estadounidenses: cartografía humana y emocional*, in M. Hugué, E. Cerdá (edd.), *Miradas encontradas. Sociedades y ciudadanías en España y Estados Unidos*, Madrid, Catarata, 2019, pp. 126-162.

¹⁶ Tra i suoi precedenti e significativi contributi sulla *Ciudad Universitaria* di Madrid si faccia riferimento soprattutto a C. Rodríguez López, J.L. González Casas, L. Mauleón Pérez, J. Muñoz Hernández, *De campo de Marte a palacios de Minerva: la reconstrucción de la Ciudad Universitaria de Madrid*, in *Caer y levantarse: la reconstrucción del patrimonio después de una guerra*, Guernica, Gernikako-Bakearen-Museoa-Fundazioa, 2016, pp. 87-102 e a J.L. González Casas, J. Muñoz Hernández, *The Urban and Environmental Impact of Madrid's Ciudad Universitaria. A Comparison between the First Campus and the Post-War Campus*, «International Journal of Sustainable Development and Planning», vol. 15, n. 6, 2020, pp. 885-892.

è stato tra l'altro pubblicato – ricostruisce con dovizia di particolari i giorni fondativi della città universitaria a partire dall'emanazione del regio decreto del 1927 con cui veniva stabilita la *Junta Constructora de la Ciudad Universitaria*, le due curatrici Rodríguez López e Muñoz Hernández cercano, in maniera più specifica, di ripercorrere sinteticamente l'intero *iter* dei novanta anni di vita della stessa *Ciudad*.

Richiamando alla memoria anche il proprio percorso, le due autrici definiscono il campus non solo uno scenario privilegiato di eventi storici, ma anche di esperienze personali, in cui convivono due istanze, una più legata alle tradizioni del passato e un'altra maggiormente protesa agli slanci del futuro; soprattutto però, la *Ciudad Universitaria* viene identificata come «un magnífico ejemplo para estudiar la historia del siglo XX español, ahora cada vez más lejano pero próximo aún generacionalmente, y es también un excelente receptor y contenedor de nuestra historia vivida»¹⁷.

Il campus, di fatto, frutto dei moderni progetti urbanistici della prima decade del secolo scorso, avviò il suo (ormai) centenario cammino durante la dittatura di Miguel Primo de Rivera, quando, grazie alla sua conformazione, venne scelta la Moncloa come sede centrale per lo sviluppo della città universitaria, nonostante all'epoca essa costituisse l'unico parco pubblico nella zona di Madrid; durante questa prima fase, che va idealmente dal 1927 al 1931, il progetto venne elaborato secondo una logica che seguiva la suddivisione tra le diverse discipline scientifiche, tra gli apparati amministrativi e tra i servizi, raggruppando, tuttavia, il tutto in un insieme urbano formalmente autonomo. La successiva fase in cui si inserisce la storia della *Ciudad* corrisponde agli anni della Seconda Repubblica e ne rappresenta forse il periodo più fecondo dal punto di vista dello sviluppo strutturale; vengono eretti, infatti, in questo periodo gli edifici del complesso di Medicina, della Facoltà di Lettere e di Filosofia, poi di quella di Scienze e della Scuola di Architettura, nonché le residenze per gli studenti.

A seguito dei difficili anni della Guerra Civile spagnola (1936-1939), nel corso dei quali il campus fu spesso teatro di scontri bellici, la città attraversò sostanzialmente un periodo di ricostruzione di quanto distrutto e di sviluppo di quanto era invece rimasto in sospenso.

Una nuova forte battuta d'arresto alla revisione del progetto di inizio Novecento fu causata dall'ascesa del franchismo, durante il quale la *Ciudad* si ritrovò a essere funzionale alle logiche di regime, e dallo scoppio del secondo conflitto mondiale. Dopo aver rappresentato l'ideale sfondo per parate militari e funzioni politiche, negli anni Settanta il campus divenne quindi scenario prediletto delle manifestazioni studentesche e, infine, a partire dagli anni

¹⁷ Rodríguez López, Muñoz Hernández (edd.), *Hacia el Centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, cit., p. 14.

Ottanta, con l'avvento della democrazia, si trasformò in un simbolo di libertà, di modernizzazione e di progresso scientifico¹⁸.

La città universitaria fu, pertanto, vetrina dello sviluppo architettonico e urbanistico del Novecento spagnolo, ma contemporaneamente luogo di elaborazione collettiva di un progetto culturale e urbano di vita universitaria, intesa nella concezione più ampia del termine. Proprio per queste sue peculiari caratteristiche, la *Ciudad* madrilenas si è configurata «como un recipiente de recuerdos, un escenario en el que casi todo ha pasado y un espacio también para pensar que todo puede mejorar»¹⁹, ma anche come un caleidoscopico luogo di espressione artistica, sede di grandi eventi sportivi e di importanti meeting e celebrazioni nazionali e internazionali. È divenuta crocevia e spazio di incontro di differenti culture, oltre che di diverse discipline scientifiche, e centro nevralgico funzionale nel corso della storia alle esigenze economiche e politiche del Paese.

Tra gli scopi primari del testo, dunque, vi è anche quello di rivelare al lettore, più o meno attento, o più o meno qualificato, i caratteri precipi che definiscono l'unicità della città universitaria di Madrid per ogni suo fruitore, in qualità di spazio in cui non solo si sviluppa e scorre retoricamente la vita quotidiana, bensì come luogo emblematico di cui se ne apprezzano la storia, la vitalità e la modernità.

A tal proposito, le curatrici puntualizzano che

El campus, así, se parece mucho a un escenario en el que no dejan de suceder cosas, pero al que, a fuerza de inercia y costumbre, no acabamos de prestar atención. Un escenario próximo al centro de la capital, mucho más cercano en vivencia y en cotidianidad que lo que las fronteras físicas y, sobre todo, mentales a veces nos permiten apreciar²⁰.

Come precedentemente accennato, l'Università, intesa come oggetto di investigazione, non può prescindere dall'analisi «totale» e complessiva del panorama in cui si inserisce e dal quale non risulta in alcun modo separata. Anzi. Ne costituisce parte integrante, in quanto con esso stabilisce un duplice e vicendevole rapporto attraverso il quale lo sviluppo e le trasformazioni dell'una, influiscono necessariamente anche sull'altro.

Il testo, che si inserisce nel filone degli studi commemorativi, si propone quindi di perseguire gli scopi prefissati dalla recente evoluzione storiografica universitaria spagnola, fornendo un significativo approfondimento sulla storia sociale e politica del Novecento iberico, nonché utilizzando la ricostruzione delle vicende della *Ciudad* per porre in luce la funzione esercitata dagli spazi

¹⁸ Per una sintetica ma allo stesso tempo esaustiva ricostruzione delle fasi di realizzazione e sviluppo della *Ciudad Universitaria* di Madrid si faccia riferimento al link <<http://www.campusmoncloa.es/es/campus-moncloa/bienvenida.php>> (ultimo accesso: 22.07.2021).

¹⁹ Rodríguez López, Muñuz Hernández (edd.), *Hacia el Centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, cit., p. 19.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

universitari urbani nel più ampio contesto della formazione dell'asse nord-ovest di Madrid.

A partire dall'uso di una metodologia d'indagine rigorosa e attraverso un approccio comparativo, il volume si propone allora di contestualizzare anche il legame intercorso tra la predisposizione e il potenziamento del progetto iniziale, con le esperienze internazionali già attive, con specifico riferimento a quelle americane e canadesi, che già nel Novecento costituivano un vero e proprio modello di integrazione, progresso e funzionalità, al quale tuttavia doveva essere addizionato quell'eccezionale bagaglio storico-culturale europeo e quel particolare gusto architettonico tipico della tradizione iberica.

L'intricata storia della città universitaria madrilenas e la predisposizione originale del progetto di integrazione tra spazi universitari e urbani non possono di certo dirsi conclusi; tuttavia, attualmente il prospetto novecentesco è definitivamente confluito in quello del Campus Moncloa elaborato congiuntamente dall'Università Complutense e dalla Politecnica di Madrid, sviluppato con il medesimo armonico intento di integrazione tra cultura, intelletto e scienza, ma in linea con le recenti linee strategiche dell'innovazione tecnologica, dell'eccellenza scientifica e dell'internazionalizzazione²¹.

La costituzione di una città universitaria risponde, dunque, alle esigenze di valorizzazione del dibattito scientifico e di partecipazione e sviluppo plurale del sapere tipiche del secolo scorso, ma anche al più moderno bisogno di apertura nei confronti del tessuto sociale ed economico in cui l'università si inserisce, in modo tale da poter finalmente costruire un fluido e allo stesso tempo proficuo spazio, caratterizzato dai valori dell'aggregazione e della connettività.

3. La prospettiva multidisciplinare nell'esplorazione storiografica delle vicende della Ciudad Universitaria di Madrid

Il volume *Hacia el centenario* trae spunto dal corso estivo *La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años: historia e investigación*, erogato presso l'Università Complutense di Madrid nel 2017, durante il quale numerosi ricercatori si riunirono per celebrare, per l'appunto, i 90 anni del campus madrilenas e che, sostanzialmente, rappresentò una considerevole occasione di confronto per poter discutere e riflettere sulla storia della *Ciudad* e sul suo legame con le recenti linee di indagine dell'ambito storiografico universitario spagnolo.

²¹ Il campus attualmente, oltre alle strutture delle due università promotrici, comprende numerosi centri di diversi istituti di ricerca spagnoli, ad esempio il CSIC e il CIEMAT, costituendo uno spazio unico per la promozione della formazione superiore e per lo sviluppo della produzione scientifica iberica.

La città universitaria rappresenta un dinamico “recipiente” di esperienze e, per poterne dar prova, le curatrici del testo Rodríguez López e Muñoz Hernández hanno tentato di riproporre tale vitalità tramite l’apporto di differenti sguardi professionali provenienti da autorevoli voci del mondo accademico scientifico, che hanno contribuito a ricostruire il secolare percorso del campus in una moderna prospettiva interdisciplinare.

I tredici contributi che compongono l’opera, inoltre, possono essere per così dire raggruppati considerando alcune macroaree tematiche di riferimento, anche se ciascuno di essi va ad analizzare uno specifico aspetto, o meglio, si delinea sulla base di un peculiare settore disciplinare all’interno del quale la questione viene inserita. Di fatto, dopo i primi due contributi dedicati alla messa in luce del complessivo senso del lavoro e degli scopi primari dell’opera²², la storia della *Ciudad Universitaria*, dall’elaborazione del progetto iniziale nel 1927 fino alla svolta degli anni Ottanta, diventa essenzialmente l’oggetto privilegiato di dettagliato approfondimento di tutti i testi presenti per l’appunto nel volume.

Così, ad esempio, nel contributo di Isabel Pérez-Villanueva Tovar (UNED) ci si propone di analizzare la prima fase di vita della *Ciudad*, ovvero quella che va dal 1927 al 1931, attraverso la messa in rilievo di alcuni punti nodali che hanno sensibilmente influenzato l’avvio della progettazione del campus. La storica, dopo aver ricostruito il dibattito antecedente che ha determinato l’emanazione del decreto regio del 1927 e l’eclettica campagna di finanziamenti attivata, si sofferma sul significato dell’impresa educativa, che all’inizio doveva principalmente fornire una nuova sede alla *Universidad Central* oltre che un moderno spazio per gli studenti, dotato di numerosi servizi, tra cui laboratori, biblioteche, campi sportivi e residenze, in cui poter intraprendere un’esperienza universitaria “totale”²³.

Il progetto originario della città voleva, inoltre, ispirarsi ai modelli americani e canadesi, presso cui furono tra l’altro inviati alcuni incaricati di Alfonso XIII che portarono con sé oltreoceano plastici e prospetti della *Ciudad* per poter attirare fondi²⁴. Il paradigma di questi campus, caratterizzati da giardini, da numerosi servizi, oltre che dalle Facoltà, doveva tuttavia essere riadattato alle esigenze del contesto madrilenno, proponendo uno spazio che fosse contemporaneamente autonomo ma integrato nella realtà urbana, e che potesse rappresentare un sistema unitario di saperi.

Le vicende del campus madrilenno si intrecciarono, di seguito, anche con l’avvicinarsi delle riforme relative all’istruzione superiore spagnola e con lo sviluppo della stessa città di Madrid. Sulla medesima lunghezza d’onda, di fatto,

²² Si fa qui riferimento ai già menzionati testi introduttivi di Carlos Andradás Heranz e di Carolina Rodríguez López e Jara Muñoz Hernández. (Rodríguez López, Muñoz Hernández (edd.), *Hacia el Centenario. La Ciudad Universitaria de Madrid a sus 90 años*, cit., pp. 7-23).

²³ *Ibid.*, pp. 25-67.

²⁴ Degne di nota a questo proposito furono le azioni filantropiche di Archer Huntington, la cui memoria rimarrà indelebilmente legata alla *Ciudad Universitaria* di Madrid. (*Ibid.*, pp. 157-185).

si inserisce allora il contributo di José Luis González Casas e Javier Ortega Vidal (Università Politecnica di Madrid), i quali si soffermano in maniera peculiare sulla relazione tra città universitaria e gli specifici spazi urbani in cui tale realtà venne inserita. Anche in questo caso, a partire dalle trattazioni di inizio Novecento e dal progetto elaborato per il complesso di medicina, l'argomentazione molto tecnica ricostruisce con dovizia di particolari la trasformazione subita dal campus e dalla città madrilenas, tenendo soprattutto conto della linea di demarcazione rappresentata dallo scoppio della Guerra Civile. Grazie anche al supporto di alcune planimetrie, i due autori descrivono come la vasta area della Moncloa si sia trasformata, nel corso del tempo, attraversando fasi di distruzione e ricostruzione e come, di conseguenza, l'intero paesaggio urbano si sia modificato con lo sviluppo della stessa città universitaria²⁵.

Dopo aver esaurito la tematica relativa alle origini e alla metamorfosi dell'aspetto più prettamente urbanistico, ampio spazio viene attribuito ad alcune specifiche realtà scientifiche. Tra di esse, quella già preesistente nella zona del *Real Sitio de la Florida* e *La Moncloa* della *Escuela de Ingenieros Agrónomos*, di cui Jara Muñoz Hernández descrive le trasformazioni architettoniche degli edifici e delle installazioni ad essa annesse, nonché quelle del paesaggio circostante attraverso l'ausilio di ricostruzioni grafiche e planimetrie²⁶, e quella della Facoltà di Filosofia e Lettere, simbolo della storia e della cultura spagnola, che nel 2017 è stata tra l'altro dichiarata dalla Comunità di Madrid anche Bene di Interesse Culturale (nell'ambito monumentale)²⁷.

Un'ampia rilevanza non poteva, inoltre, non essere riservata agli eventi bellici e di conseguenza alla fase di ricostruzione della *Ciudad*. In particolare, dopo una sintesi del dibattito politico che portò all'avvento della Seconda Repubblica e del tema del rapporto esistente in Spagna tra cultura, intellettuali e Università²⁸, nel contributo di Fernando Calvo González-Reguerel (SULUS) vengono prese in analisi le modalità con cui la Guerra Civile spagnola irrompe all'interno della città universitaria madrilenas, la quale ben presto diviene lo scenario ideale per lo scontro tra due fazioni, ovvero nazionalisti e repubblicani. Gli edifici del campus vennero occupati e la *Ciudad* si trasformò in un vero e proprio campo di battaglia, uscendone oltre tutto quasi completamente distrutta²⁹.

I tre anni della Guerra Civile segnarono profondamente non solo la ricostruzione della città universitaria, ma tutta Madrid, per la quale la conoscenza e la comprensione di tale evento bellico rappresentano ancora oggi un imperativo della società madrilenas. La valorizzazione della coscienza storica di quanto avvenuto in passato, in chiave soprattutto ideologica e politica, ha permesso inoltre la predisposizione e la realizzazione di percorsi tematici

²⁵ *Ibid.*, pp. 69-99.

²⁶ *Ibid.*, pp. 101-136.

²⁷ *Ibid.*, pp. 207-233.

²⁸ *Ibid.*, pp. 187-204.

²⁹ *Ibid.*, pp. 235-269.

all'interno della *Ciudad Universitaria*, che spaziano dalla storia, all'architettura, per giungere fino ai plastici che ricostruiscono il profilo della città negli anni della fine della guerra³⁰.

L'analisi prosegue, quindi, con la fase della ricostruzione che segue le vicende belliche, durante la quale l'originale progetto del campus fu per così dire tradito a causa del prevalere delle logiche dettate dal franchismo. La questione divenne, pertanto, prettamente politica e la *Ciudad*, definita da Rodríguez López come un «campo de Marte convertido en Palacio de Minerva»³¹, si trasformò ben presto in un simbolo della propaganda del regime, in cui gli studenti dovevano incarnare il nobile sigillo del vincitore.

Dopo aver attraversato il secondo conflitto mondiale e la decaduta del franchismo, in un variegato e frammentato contesto sociale, la città universitaria madrilena si trasformò anche nel teatro per l'esposizione delle posizioni assunte dal nascente movimento di mobilitazione studentesca che, nel cammino verso la democrazia, voleva erigersi a baluardo del rinnovamento ideologico³².

Al di là delle tematiche fin qui richiamate, menzione a parte merita, infine, il contributo di Isabel Palomera Parra (Università Complutense di Madrid), la quale si sofferma in maniera molto interessante sulle fonti documentali da utilizzare per l'analisi e lo studio delle vicende della *Ciudad Universitaria*³³. L'autrice fa riferimento al così detto «principio de procedencia orgánica», nell'organizzazione dei documenti da dover esaminare, e in fase di studio ritiene doveroso tenere ben presente i profili delle entità fisiche e giuridiche responsabili dello sviluppo del campus, oltre che delle attuazioni legislative susseguitesesi nel corso del tempo.

In maniera particolare, per la ricostruzione di tali tematiche risulta fondamentale l'ampia messe di fonti archivistiche e a stampa reperibile presso l'Archivio generale dell'Università Complutense di Madrid³⁴ relativa alla *Junta Constructora*, che di fatto rappresenta la fonte archivistica più completa per l'analisi delle vicende della *Ciudad*. Lo straordinario fondo, che ha come estremi temporali il 1921 e il 1970, comprende, infatti, circa 800 unità documentali che “narrano” le competenze e le funzioni della *Junta*, oltre a numerose planimetrie, progetti, corrispondenze e contrattazioni avviate durante la realizzazione del campus. Accanto ad essa, meritano inoltre di essere richiamate le fonti disponibili nell'emeroteca online del periodico «ABC»³⁵, quelle presso la Biblioteca storica Marqués de Valdecilla³⁶ e l'Archivio generale dell'amministrazione di Alcalá de

³⁰ *Ibid.*, pp. 271-281.

³¹ *Ibid.*, p. 314.

³² *Ibid.*, pp. 317-347.

³³ *Ibid.*, pp. 139-154.

³⁴ <<https://www.ucm.es/pagina-principal-archivo>> (ultimo accesso: 23.07.2021).

³⁵ <<https://www.abc.es/archivo/periodicos/>> (ultimo accesso: 23.07.2021).

³⁶ <<https://biblioteca.ucm.es/historica>> (ultimo accesso: 23.07.2021).

Hanares³⁷, soprattutto per le fonti iconografiche, e quelle reperibili presso gli archivi personali dei diversi professionisti – in particolare ingegneri e architetti – responsabili dell’effettiva costruzione della *Ciudad*.

La prospettiva multidisciplinare con cui le vicende della città universitaria madrilenas sono analizzate e interpretate nel corso del volume consente non solo di celebrare la storia della *Ciudad*, ma anche di comprendere come la memoria storica dell’Università sia insita negli spazi urbani da essa abitati. *Hacia el centenario*, pertanto, attraverso una pluralità di voci tra loro funzionali e coese, e grazie ad un ampio patrimonio documentale, riesce a offrire un autorevole quanto mai significativo spaccato dell’istituzione universitaria madrilenas – e in un’ottica più generale spagnola – che, nonostante le profonde trasformazioni politiche, sociali e culturali intercorse tra il XX e il XXI secolo, riesce ancora oggi a rappresentare un baluardo del progresso scientifico, dell’identità civile e dei valori cooperativi dell’intera istruzione superiore iberica.

³⁷ <<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/aga/portada.html>> (ultimo accesso: 23.07.2021).

La Fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi. A proposito di una recente pubblicazione

Teresa Gargano
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
teresa.gargano@uniroma3.it

The Pinocchio Factory. From fairy tales to illustration, Collodi's imagery. About a recent publication

ABSTRACT: A reflection from the book *La fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi* by Veronica Bonanni. The author conducts an analysis focused on the text and the illustrations of Collodi's masterpiece, *The Adventures of Pinocchio*, in order to examine the large display of sources that underly the narration: from the French fairy tales of Perrault and Madame d'Aulnoy, translated by the author himself, to the popular tales of Basile and Imbriani, the myths of Ovid and Apuleius and the illustrations of Bertall and Dorè, as well as the cooperation with Enrico Mazzanti. Thanks to the innovative comparative theories, Collodi's original method of composition is revealed, besides his peculiar techniques of assembly and rewriting his own and other people's literary material.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; Fairy tale; Intertextuality; Comparative literature; Pinocchio; Italy; XIX-XX Centuries.

Agli studiosi più attenti, non è di certo sfuggito che ne *Le Avventure di Pinocchio* viene tratteggiata la limatura ultima di quella figura di ragazzo già rifinita nel laboratorio di Carlo Lorenzini, sulla scorta delle precedenti esperienze di Ciuffettino-blu e Beccocorto, il ragazzo di strada, Gigino e Masino delle *Storie Allegre* e più approfonditamente di Giannettino, Minuzzolo e l'allegra brigata di fratelli e amici. Pinocchio dunque non è un semplice burattino, ma un vero e proprio simbolo di riscatto da ogni sovrastruttura, l'emblema di un libero processo di auto-educazione in direzione del bisogno insopprimibile di sperimentare il reale. In verità, infatti, rappresenta il fascino di una vita vissuta «la libera, anarchica e bizzarra gioia di tradurre finalmente l'*orbis pictus* delle varie guide, le pagine e le didascalie illustrative di *Giannettino* e

Minuzzolo, dell'abecedario e del *Trattato d'aritmetica* in un mondo vivo, terreno, concretamente sperimentato e sperimentabile»¹. Alla monotonia della precettistica scolastica ottocentesca infarcita di manuali, nozionismo ed enciclopedismo, Collodi risponde operando un rinnovamento verso un sapere aggiornato sia nella forma che nei contenuti, in sintonia con la diffusione dello spirito europeo di apertura verso un nuovo favolismo pedagogico, accanto alle storie vere di ragazzini in carne ed ossa alle prese con la realtà familiare e scolastica. Proprio a proposito delle favole e della loro destinazione Lorenzini nel volume *Giannettino* scrive: «Il male è che alcune di tali favole parlano di orchi, di streghe, di folletti e di altre diavolerie, e non hanno altro costruito che di allettare lì per lì, col tessuto di meraviglie e stranezze. Ma poi i bambini, la notte, fanno dei sognacci e vengono su pieni di quella paura»² e propone due esempi di «favole educative» non terrorizzanti: quella di *Ciuffettino-blu* e di *Beccocorto* con il compito di dilettere e insegnare. Egli sostiene l'idea di un ammaestramento irrimediabilmente libero da ogni vincolo imposto da sermoni e catechismi di stoffa libresca, all'insegna dell'avventura come forma di conoscenza, un percorso di formazione scevro da imposizioni e direttive degli adulti, giocato sulle consapevolezze maturate seguendo l'istinto, quelle stesse a cui giunge il suo burattino Pinocchio. Tuttavia, nonostante la dimensione di libertà di quest'ultimo sia indiscutibile e caratterizzante, se si osserva approfonditamente, è possibile scorgere dei fili capaci di governare i suoi movimenti. Questi, in realtà, sono quelli mossi dall'autore, e sono direttamente collegati ad un ricco repertorio di fonti ed esperienze precedenti, proprie e altrui (prima tra tutte, l'incontro con il repertorio fiabesco), tali da rievocare, nelle pagine del suo capolavoro, un ampio reticolato di rimandi intertestuali, di riconfigurazioni e dialoghi con diversi generi e modelli. Il volume *La Fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi* di Veronica Bonanni da poco edito da Donzelli, rappresenta un'abile guida per la decifrazione dell'origine di questi «fili intertestuali», un ingresso all'interno della fucina collodiana capace di restituire una rilettura del capolavoro partendo dal testo al fine di disvelarne l'intricata rete di collegamenti. Nell'Introduzione al libro la studiosa sostiene:

Pinocchio, infatti, è libro pieno di citazioni, allusioni, rimandi, alcuni dei quali potevano essere facilmente colti dal lettore dell'epoca, ma non dal lettore di oggi [...] Captare le risonanze di altre storie in personaggi, trame, strutture testuali, frammenti d'intreccio, analizzare come questi vengono rielaborati, ristrutturati, manipolati, a volte ribaditi, per integrarsi nel testo e nel contesto, aiuta innanzitutto a comprendere il procedimento compositivo dell'autore, ad apprezzare il suo noncurante eclettismo nella scelta dei materiali altrui, la sua abilità e padronanza nel maneggiarli³.

¹ R. Bertacchini, *Le fate e il burattino: Carlo Collodi e l'avventura dell'educazione*, a cura di D. Marcheschi, Bologna, EDB, 2015, pp. 123-124.

² C. Collodi, *Giannettino*, a cura di R. Mariani, Firenze, Salani, 1922, p. 295.

³ V. Bonanni, *La fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi*, Roma, Donzelli, 2020, p. X.

Un tessuto di rimandi intertestuali interni, rispetto alle opere collodiane per ragazzi, ed esterni, guardando alle fiabe della tradizione italiana, francese e latina che per la sua particolare formazione culturale l'autore poteva conoscere bene; prime tra tutte le fiabe francesi di Perrault, Madame d'Aulnoy e Madame Leprince de Beaumont, testi molto familiari proprio perché la loro traduzione costituisce il battesimo del Lorenzini come autore di libri destinati ad un pubblico di ragazzi. Il viaggio nella *Fabbrica di Pinocchio* con la guida della Bonanni comincia proprio con uno sguardo ravvicinato al processo di traduzione e ristrutturazione del "materiale favolistico" francese. Quest'ultimo rappresenta un serbatoio costante di molteplici rimandi e riferimenti che permettono una conoscenza ravvicinata del burattino sin dalla sua nascita, del personaggio della Fata e degli episodi in cui è protagonista, degli animali del racconto, fino a giungere al controverso finale della storia che attraverso l'analisi comparata e l'individuazione di procedimenti, tematiche e costanti stilistiche, delineano una nuova e originale cornice interpretativa, facendo leva su prassi ermeneutiche collaudate e disegnandone delle nuove.

Prima di addentrarsi tra le pagine del volume, è necessaria una premessa sul lavoro di traduzione: «la traduzione di un testo in un'altra lingua, epoca e cultura implica di conseguenza la necessità di re-inscriverlo nella configurazione dei generi in vigore nella lingua, epoca e cultura in questione: in altre parole di *riconfigurarne la 'genericità'*»⁴. Lo stesso Perrault, prima di Collodi, nella scrittura delle sue fiabe opera una riconfigurazione delle forme generiche delle novelle e dei racconti francesi, italiani e latini, diffusi in Francia nel XVII secolo, al fine di dar vita ad una variazione che ben si adattasse alle urgenze estetiche e culturali della società francese di fine secolo. Egli ricorre a intertesti latini, come ad esempio le opere di Apuleio e Virgilio, già reinventate da successive raccolte italiane, riferimento anch'esse per i suoi testi, quali quelle di Straparola e Basile, *Le piacevoli notti* e *Lo cunto de li cunti*, senza tralasciare i racconti francesi⁵ (ad esempio quelli di Jean de La Fontaine), generando pertanto quelle riconfigurazioni, a cui si è accennato, che di riflesso saranno a loro volta messe in opera anche dai successivi traduttori. In questo modo si viene a ricreare una dimensione di interdiscorsività del testo che attraverso la comparazione permette di scoprire differenze rappresentative tra le varie lingue e culture coinvolte. In effetti, anche la traduzione delle fiabe francesi del Collodi evidenzia una variazione impiantata su un'agile trasposizione del fatismo raffinato delle corti francesi sul piano del realismo domestico, della campagna e degli scorci tipici del paesaggio toscano ottocentesco, la quotidianità dei riti e di personaggi che popolano le strade e le piazze di Firenze, oltre all'utilizzo di una lingua

⁴ S. Borutti, U. Heidmann, *La Babele in cui viviamo. Traduzioni, riscritture, culture*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012, p. 181.

⁵ Cfr. U. Heidmann, J.M. Adam, *Textualité et intertextualité des contes. Perrault, Apulèe, La Fontaine, L'héritier...*, Parigi, Garnier, 2010, pp. 33-152.

permeata di modi proverbiali e caratteristici dell'idioma toscano. Nel primo capitolo del volume della Bonanni *Dai Racconti delle fate a Pinocchio* ben emergono i particolari di questa esperienza collodiana di traduttore attraverso una comparazione puntuale che racchiude l'opera nella sua integrità: testo, peritesto e apparato decorativo per comprendere a fondo il processo di riconfigurazione realizzato dall'autore ai fini di una trasposizione perfettamente rispondente al nuovo contesto sociale e culturale e alle esigenze del suo tempo.

Il progetto di traduzione delle fiabe francesi si concretizza in via del Proconsolo 21, presso gli editori Paggi che con «una precisa specializzazione pedagogica»⁶ promossero la collana «Biblioteca Scolastica», in cui l'antologia viene inserita. La collana raccoglieva i testi degli autori più illustri della letteratura per l'infanzia con l'obiettivo di rendere più agevole l'apprendimento dell'italiano attraverso testi linguisticamente curati e «operette compilate [...] secondo i supremi principi dell'arte»⁷. A quest'ultimo proposito importante si rivela il sodalizio con l'illustratore Enrico Mazzanti, il fautore della prima fisionomia pinocchiesca⁸ e di tante immagini delle opere di Lorenzini a partire proprio dall'antologia fiabesca. Anche quest'ultime fanno parte dell'ampio reticolato intertestuale tracciato dall'autrice in considerazione della natura poliedrica di un autore come Collodi, che non si limita solo a raccordi testuali, ma raccoglie al suo interno anche una serie di rimandi visivi, poiché l'illustrazione «è di per sé un congegno intertestuale: è infatti un'immagine collegata a un testo scritto e interrelata con altri codici, ciascuno dei quali, in quanto tale, ha una sua autonomia funzionale e canonica, e collabora con essi nella costruzione del racconto»⁹ e per il nostro autore fonte inestimabile di interessanti suggestioni.

Sempre a proposito di traduzione, Cicerone nel *De optimo genere oratorum* in merito alla traduzione di due famosissimi discorsi sostiene che non è necessario «reddere verbum pro verbo», realizzare dunque una traduzione letterale, parola per parola, come un interprete, ma piuttosto è necessario adattare il testo alla propria consuetudine con una sapiente operazione di stile degna di un oratore. Ciò che riveste maggior importanza è quindi il prodotto, ovvero il testo di arrivo, non la fonte. In effetti nell'antichità romana il rapporto con i testi greci è fondato più che sulla traduzione linguistica, sul trasferimento e l'assimilazione dei contenuti altrui. Il rispetto filologico e la valorizzazione dell'originale è un tema che assume rilievo solamente in epoca umanistica con il contributo di Leonardo Bruni¹⁰. L'importanza della scelta delle edizioni sia per l'originale che

⁶ A. Faeti, *Guardare Le Figure. Gli Illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Roma, Donzelli, 2011, p. 46.

⁷ F. Paggi, *Introduzione al Catalogo della Biblioteca scolastica*, Firenze, Paggi, 1876, p. 1.

⁸ Escludendo le illustrazioni di Ugo Fleres a corredo della prima edizione del testo uscita a puntate sul «Giornale per i bambini».

⁹ M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson, 2008, p. 172.

¹⁰ Leonardo Bruni nel *De interpretazione recta* parla di una traduzione innestata sulla forma

per il testo tradotto, al fine di condurre una buona analisi comparatistica e come presupposto metodologico per ogni studio critico, è una tappa fondamentale e imprescindibile dalla quale parte la Bonanni per l'avvio di un'indagine scientifica della traduzione collodiana delle fiabe francesi. Un'attenzione necessaria dal momento che, spesso impropriamente, alcuni critici hanno fatto riferimento all'edizione de *I Racconti delle fate* pubblicata da Adelphi nel 1976¹¹ che, ad uno sguardo attento, si dimostra maggiormente vicina ai *Contes* di Perrault pubblicati da Hetzel nel 1862¹², più che all'edizione Paggi del Lorenzini, sia per la scelta delle illustrazioni che per la presenza del racconto *Le fate*, mai tradotto da Collodi nella sua antologia. Sembrerebbe più coerente l'ipotesi avanzata da Fernando Tempesti, che rileva una certa somiglianza dell'edizione collodiana con una traduzione precedente dallo stesso titolo, stesso ordine e scelta dei racconti realizzata da Cesare Donati e pubblicata da Jouhaud nel 1867¹³. Nella prefazione alla sua edizione, quest'ultimo chiarisce di non essere l'autore dei racconti e fa riferimento ad un'edizione originale, probabilmente un'antologia francese dal titolo *Contes de fées tirés de Claude Perrault, de Mme d'Aulnoy et de Mme Leprince de Beaumont et illustrés de 65 vignettes par Bertall, Beaucé, etc.*, pubblicata da Hachette nel 1853 nella sezione rosa della «Bibliothèque des Chemins de fer», poi ripubblicata nella «Bibliothèque rose illustrée» nel 1866, un anno prima della traduzione di Donati. La constatazione ad opera dell'autrice dell'esistenza di questo testo¹⁴, che le fiabe comprese siano proprio quelle tradotte da Donati e Collodi e per giunta nello stesso ordine avvalorata la sua tesi che entrambi i traduttori abbiano utilizzato come testo di riferimento proprio questa antologia. Collodi, dunque, non ha copiato pedissequamente la traduzione di Donati, anche alla luce della nota sui criteri di traduzione premessa da entrambi al testo, trasformata in una singolare *Avvertenza* nell'edizione collodiana:

dell'originale senza rinunciare all'eleganza dello stile e dell'espressione. Cfr. E. Mattioli, *Storia della traduzione e poetiche del tradurre, (Dall'umanesimo al romanticismo)*, in *Processi traduttivi: teorie e applicazioni*, Brescia, La Scuola, 1982, pp. 43-45.

¹¹ C. Collodi, *I racconti delle fate*, Milano, Adelphi, 1976.

¹² C. Perrault, *Les Contes de Perrault. Dessins par Gustave Doré. Préface par P.J. Stahl*, Paris, Hetzel, 1862.

¹³ C. Donati, *I racconti delle fate, tratti da Perrault, D'Aulnoy e Leprince de Beaumont. Versione italiana di Cesare Donati, adorna di 63 Vignette per Bertall, Beaucé, ecc.*, Firenze, Stefano Jouhaud, 1867.

¹⁴ Come riporta l'autrice questa constatazione si ritrova già in V. Bonanni, *L'Oiseau bleu et L'Uccello turchino. Collodi traducteur d'Aulnoy*, «Féeries», vol. 9, 2012, pp. 251-65 e Ead., «*I racconti delle fate*». *Collodi traduttore di Perrault, d'Aulnoy e Leprince de Beaumont*, in *Quaderno di italianistica* 2013, a cura della Sezione di Italiano dell'Università di Losanna, Pisa, Ets, 2013, pp. 93-132, successivamente accolta anche da François Bouchard nell'Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini (cfr. *Note ai testi*, in C. Collodi, *I racconti delle fate. Storie allegre*, a cura di F. Bouchard, Firenze, Giunti-Edizione Nazionale Carlo Collodi, 2015), il quale segnala nell'*Introduzione* al volume (p. 33) che per via di una lezione erronea conservata, Collodi avrebbe utilizzato una ristampa dell'antologia francese pubblicata tra il 1871 e il 1875.

Nel voltare in italiano i *Racconti delle Fate* m'ingegnai, per quanto era in me, di serbarmi fedele al testo francese. Parafrasarli a mano libera, mi sarebbe parso un mezzo sacrilegio. A ogni modo, qua e là mi feci lecite alcune leggerissime varianti, sia di vocabolo, sia di andatura di periodo, sia di modi di dire: e questo ho voluto notare qui in principio, a scanso di commenti, di atti subitanei di stupefazione e di scrupoli grammaticali o di vocabolario. Peccato confessato, mezzo perdonato: e così sia¹⁵.

Congruentemente alla sua *verve* umoristica e con sottile riferimento alla pedanteria di quanti realizzano nella traduzione una pedissequa corrispondenza di parole e frasi, Lorenzini tende qui a precisare che la sua non sarà una semplice riproposizione del testo originale, ma un'opera vera e propria scaturita dalla personalità di chi mostra di conoscere perfettamente la lingua di partenza e di esser dotato di una certa duttilità di espressione. In effetti, rispetto all'originale l'operazione messa in campo dal Collodi è rivolta verso un alleggerimento dell'eccessivo simbolismo francese rinvenibile nell'accentuazione della spontaneità dei dialoghi e nel rafforzamento del registro comico, non solo per i testi di Perrault, ma anche in quelli di Madame d'Aulnoy con la quale avvertiva una particolare consonanza per lo spirito parodico, e che molto spesso sono stati trascurati negli studi sui *Racconti delle fate*. A rendere ancor più tangibile la resa domestica e familiare della traduzione in questione contribuisce l'apparato illustrativo, uniformato e allineato al progetto editoriale dell'antologia collodiana. Questo si discosta, sin dal frontespizio, dall'abbracciare la prassi di ripetizione seguita invece da Donati. Mazzanti per le sue immagini sembra rifarsi a quelle originali di Dorè per ciò che concerne la materia prima ovvero situazioni e personaggi, tuttavia realizza in coerenza con l'andamento del testo, la trasformazione del fantastico nel quotidiano, così ad esempio le scarpe indossate da *Chaperoun rouge* nella versione francese diventano zoccoli da contadina in *Cappuccetto Rosso* della versione italiana. Altra importante spia delle novità collodiane si riscontra nella sua personale "riscrittura" delle *moralités* poste alla fine delle fiabe di Perrault e Madame d'Aulnoy, atte ad enfatizzare la valenza educativa delle storie. Essendo quest'ultime riferite al contesto di composizione, tradurle nella forma originaria avrebbe manifestato un difetto di fruizione, relegando le fiabe in un universo simbolico e magico, lontano dal mondo reale dei lettori ai quali alla fine della storia sarebbe stato servito un semplice catalogo di precetti. Come ben evidenzia l'autrice, Collodi sceglie di optare per l'incisività della forma proverbiale più affine al gergo di ragazzi e adulti che, oltre a trovare le radici nella cultura parlata, non ignora la lezione de *Lo cunto de li cunti* di Basile¹⁶, il quale era solito terminare i suoi racconti con un proverbio, rinnovandone il procedimento, facendo pronunciare

¹⁵ C. Collodi, *I racconti delle fate voltati in italiano da C. Collodi*, illustrazioni di E. Mazzanti, Firenze, Felice Paggi, 1887, p. 5.

¹⁶ G. Basile, *Lo cunto de li cunti*, a cura di M. Rak, Milano, Garzanti, 1999.

le sue massime direttamente ai personaggi, sottraendosi al palco della saggezza calcato dagli autori esperti enunciatori di principi morali.

L'invenzione di un nuovo narratore costituisce un importante spunto di riflessione addotto dalla Bonanni, che rispetto all'evidenziazione delle varianti messe in luce già da tanta parte della critica, si sofferma sull'originalità offerta dall'autore nell'adozione di uno stile comunicativo innovativo, tutto giocato su un registro comico e scherzoso, studiato appositamente per stabilire un'intrigante empatia con il suo pubblico di ragazzi e fuggire il ruolo di pedante pedagogo. Un tirocinio che comincia proprio dalle pagine delle sue fiabe, delle quali Collodi riconosce i «valori eterni e incorruttibili»¹⁷, e che si nutre di uno studio oculato e costante, testimoniato dagli appunti derivati dalle letture, i quali occupano una parte del *corpus* delle sue carte manoscritte e che costituiscono, ordinati per tematiche, materia prima da plasmare all'interno dei suoi racconti per ragazzi¹⁸.

Il volume in questione costituisce un valido ausilio per la comprensione di questo felice incontro di Collodi con il mondo dell'infanzia, che egli attraversa nelle più svariate direzioni, originate dalla frequentazione degli spazi ariosi della fiaba, dalla canonicità della dimensione mitica, dall'originalità delle raccolte popolari e dalle suggestioni offerte dal patrimonio illustrativo. Lo stesso Pinocchio, sulla scorta di una genuina associazione dell'autrice, accanto alla sua naturale origine nel teatro popolare dei burattini e delle marionette, ampiamente diffuso ai tempi di Collodi, potrebbe aver trovato posto nella mente dell'autore già nel momento in cui questo aveva potuto visionare il quadretto familiare rappresentato sull'antiporta dell'edizione Hetzel dei *Contes* di Perrault da Gustave Doré. A ben vedere, infatti, nel folto gruppetto di bambini radunati intorno ad una vecchia seduta intenta alla lettura delle fiabe, si scorge anche una grossa marionetta accasciata al suolo che, eccetto per gli abiti piuttosto antiquati, ha tutta l'aria di ricalcare l'originaria fisionomia del famoso burattino Pinocchio tratteggiata da Mazzanti e fatto correre da Collodi fuori dal teatrino delle marionette sul palcoscenico della realtà. Una realtà che, se dovessimo soffermarci al «C'era una volta» dell'incipit della storia, sembrerebbe catapultarci a ritroso, nelle terre di principi e principesse dei *Racconti delle fate*, ma che subito con abile gioco dissacratorio richiama ad una subitanea smentita e ad un senso di spaesamento, poiché «C'era una volta un pezzo di legno»¹⁹. Senza dubbio una novità assoluta, che oltrepassa qualunque previsione, ma che pur non sminuendo l'insolita trovata collodiana, Veronica Bonanni, nel capitolo dedicato proprio alla nascita di Pinocchio, riconduce all'esistenza di

¹⁷ Cfr. V. Propp, *La fiaba russa. Lezioni inedite*, a cura di F. Crestani, Torino, Einaudi, 1990, p. 7.

¹⁸ Cfr. M.J. Minnicucci, *Tra l'inedito e l'edito delle carte manoscritte di Carlo Lorenzini*, in *Studi Collodiani, Atti del I Convegno internazionale (Pescia, 5-7 Ottobre 1974)*, Pistoia, Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, 1976, pp. 381-403.

¹⁹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. La storia di un burattino (1883)*, a cura di R. Randaccio, Firenze, Giunti-Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini, 2012, p. 65.

una tradizione letteraria pagana di testi classici, nella quale spesso si incontrano legni parlanti. Un legno dotato di parole e persino di capacità di movimento, ad esempio, si risconta nella Mirra delle *Metamorfosi* di Ovidio²⁰, che al contrario di Pinocchio viene sottratta al regno umano “regredendo” ad essenza vegetale. Il burattino invece nasce già dalla corteccia legnosa, inizialmente per essere una gamba di tavolino sulla base del progetto di maestro Ciliegia, dal quale viene salvato da Geppetto, padre amorevole che con le sue abili mani da artigiano intaglia un amabile burattino. Ancora una volta l'autore ci offre un esempio di abbassamento parodico, meccanismo tipico della sua comicità e ben inquadrabile alla luce delle tracce intertestuali sottese alla narrazione. Se infatti il cardinal Biffi, sulla scorta della sua lettura teologica²¹, non può esimersi dal ravvisare nella nascita di Pinocchio la riscrittura della Genesi, facendo vestire a Geppetto i panni di un demiurgo, inscenando una sorta di emulazione divina, per l'autrice la culla allestita in quella stanzina terrena farebbe pensare più che altro ai demiurghi di tradizione pagana, al Prometeo che crea i primi uomini a partire dalla terra e dall'acqua piovana, a quelle forme tipiche del Mito, anche in questo caso rimodellate in chiave comica e reinserite in un contesto quotidiano e italiano:

Il primo grande personaggio della letteratura per l'infanzia italiana, Pinocchio, è un burattino (o marionetta? o bambolotto?) che prende forma e vita in quel grande *open space* che è la casa paterna, ovvero la casa povera e fredda di Geppetto. Tutta l'avventura di Pinocchio, il suo passaggio fisico e morale dallo stato di fantoccio, e quindi di giocattolo, a quello di bambino, nasce dalla corrispondenza assoluta fra quel luogo e il destino educativo del personaggio che lo incarna. Nel leggere questo testo accade esattamente ciò che accade quando si ha a che fare con le case delle bambole: i luoghi di Pinocchio sono la concretizzazione letteraria del gioco che si fa vita, del *giocare* per *educare* e conformare, della metamorfosi del personaggio che da simbolo si fa realtà, dal teatro (il gioco) alla vita²².

Ma Pinocchio non è l'unico a cambiare forma. La mutevolezza è, insieme ai capelli turchini, il tratto distintivo dell'indecifrabile figura femminile del romanzo. La personificazione femminile del *fatum*, in origine dea del destino, la famosa Fata Turchina che presiede alla sorte del burattino, attribuendosene il ruolo di madre. Come anticipato, quasi per una sorta di forma empatica, come il suo figlioccio, muta spesso le sembianze e l'autrice ne segue le orme:

Bambina come Pinocchio è bambino, quasi morta quando lui è quasi morto, per una sorta di empatia ma anche di sadismo punitivo; sorellina morta per suscitare, con un ricatto affettivo, il pentimento; buona donnina industriosa, quando bisogna stimolarne

²⁰ P. Ovidio Nasone, *Le metamorfosi*, testo latino a fronte, tr. it., di G. Faranda Villa, Milano, Rizzoli, 1994.

²¹ G. Biffi, *Contro maestro Ciliegia. Commento teologico a «Le avventure di Pinocchio»*, Milano, Mondadori, 1998.

²² L. Cantatore, *Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia*, «Encyclo-paideia», vol. XXI, n. 49, 2017, p. 55.

la laboriosità; specie di mamma, per conquistarsi la sua obbedienza tramite il desiderio d'amore; signora borghese con la collana d'oro, per indurre alla vergogna il ciuchino caduto così in basso; capretta turchina, incarnazione animale emula di quella asinina; creatura di sogno, ritraentesi sul limitare del suo limbo oltremodano, quando la sua presenza nel mondo ordinario non è ormai più necessaria. La Fata è, di volta in volta, ciò che appare a Pinocchio, ciò che Pinocchio ha bisogno di vedere e sentire per prendere coscienza del proprio stato e anelarne il superamento²³.

Questa meccanica del divenire riconduce nuovamente alle *Metamorfosi* ovidiane, mentre l'impronta educativa richiama, avvolgendole entrambe nell'eccezione rispetto alle comuni fate protettici dell'universo fiabesco, alla fata Blanche di *Le Prince Chéri*, racconto di Madame Leprince de Beaumont tradotto da Collodi nella sua antologia. Entrambe caratterizzate da un colore, agiscono mediante punizioni per realizzare i loro intenti didattici, sulla base della convinzione della validità di un'educazione fondata sull'esperienza. Un'eco alla sprezzante ostilità collodiana nei confronti della roboante manualistica borghese ottocentesca, alla quale risponde con grammatiche, come *Giannettino* e *Minuzzolo*, che pur inserendosi nella cornice del sapere enciclopedico ne rinnovano la forma aumentando la componente narrativa, a discapito del puro elenco di principi e lezioni didattiche alle quali attenersi. Un esempio di enciclopedismo che viene tuttavia conservato, sulla base del *Giannetto*²⁴ del Parravicini, modello del *Giannettino*, è quello del capitolo XXII di questo manuale, dedicato alla classificazione e descrizione del «Regno animale», di quegli stessi animali reali che Pinocchio incontrerà lungo il suo cammino e ai quali anche la Bonanni dedica un intero capitolo. In questo caso, come per tutte le favole, questi sono tutti dotati della parola, tuttavia, gli unici a vederli e a poter interagire con loro sono Pinocchio e la Fata, anche perché molti di loro sono al suo servizio. Temporanee comparse o determinanti, dispensatori di consigli o ostacolo al percorso del burattino, quel che è certo è che costituiscono una parte importante del racconto, a partire dal celebre Grillo parlante. La capacità di eloquio è un marchio distintivo anche nell'appellativo, la sua «saccenza pedagogica» è un'impronta di riconoscibilità. Egli ha il dono della preveggenza e della predica facile, grazie alla quale si «guadagna» la morte, esalando l'ultimo «crì-crì-crì» sotto al manico di martello lanciaiogli da Pinocchio per imporgli il silenzio. Un silenzio colmo di significato che, propagandosi ben oltre la casetta di Geppetto, per raggiungere le orecchie di tutti i piccoli lettori abituati ad una pedagogia del dovere, rappresenta un'iniziazione al tema della morte e un rovesciamento in chiave parodica del classico meccanismo fiabesco dell'animale

²³ Bonanni, *La fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi*, cit., p. 118.

²⁴ L'ultima parte del *Giannetto*, dal titolo *Le serate d'inverno*, è destinata alla descrizione dei tre regni della natura (animale, vegetale, minerale) restituita attraverso una raccolta di novelle, divisa in sei serate e unificata da una cornice narrativa. Collodi in *Giannettino* opta per una cornice meno statica inscenando una visita al Museo di storia naturale.

guida e consigliere del protagonista, il quale, ligio ai suoi comandi, non osa ribellarsi.

Non meno importanti e considerevoli, i due animali diventati i truffatori per antonomasia, il Gatto e la Volpe, la proverbiale coppia di imbrogliatori maldestri e al tempo stesso la più viva immagine della povertà che affliggeva l'Italia di quel tempo. Ancora una volta un richiamo e una rielaborazione del patrimonio fiabesco francese, poiché secondo l'autrice, i due potrebbero considerarsi uno sdoppiamento del Lupo del *Petit Chaperon Rouge* nella versione di Perrault. Tuttavia, la riscrittura e la differenziazione realizzata dalla penna collodiana sono rinvenibili già nella smorzatura della *moralités* francese, incardinata sulla messa in guardia delle fanciulle dal pericolo dei seduttori, che sulle pagine dell'antologia del Lorenzini apre il ventaglio di possibilità, allertando sia giovanette che giovanetti dall'intrattenersi per strada con gli estranei. Il discorrere, reso ancor più comico nel caso del burattino, con i famelici adescatori rappresenta solo il primo passo di un'ingenuità indifesa che porterà sia Cappuccetto che Pinocchio fino all'estrema conseguenza della morte. Pinocchio però la lezione non l'ha ancora imparata, lo attende l'incontro con l'animale che forse più lo segnerà, quello che avverrà direttamente con se stesso, temporaneamente celato in una buccia asinina dopo la permanenza al Paese dei Balocchi, il simbolo visuale della sua cocciutaggine e della più alta convergenza, mediante il meccanismo della metamorfosi, tra il tessuto intertestuale fiabesco e quello mitico, *leitmotiv* di tutta la trama collodiana. Se da una parte lo spunto arriva all'autore dalla fiaba che già dal titolo appare eloquente *Peau d'Ane* di Perrault, tradotto da Collodi col titolo *Pelle d'Asino*²⁵ e dalla trasformazione della principessa in Cervia bianca nella fiaba *La Biche au Bois* di Madame d'Aulnoy, dall'altro si rifà alle *Metamorfosi* di Apuleio, dette anche *L'asino d'oro*²⁶. Dalle fiabe francesi riprende l'idea di una metamorfosi nell'aspetto esteriore, una coltre che non copre anche l'animo dei mutanti, il quale continua ad emergere nella capacità di linguaggio e ragionamento ancora ben evidenti, seppur in forma di segnali, gli stessi che alimentano il senso di frustrazione radicata nell'impossibilità di essere compresi. Ben più simile a livello di intreccio appare invece la fabula principale dell'opera di Apuleio, che vede proprio la trasformazione del giovane Lucio in asino ormai accettata dalla critica e che mostra una serie di punti di contatto con la vicenda del burattino.

A chiudere il volume in questione, non poteva mancare una riflessione sul finale controverso di *Pinocchio*, sul quale molta critica si è espressa, incorrendo spesso nell'errore di un giudizio elargito solo sulla base delle ultime pagine, astraendo l'episodio conclusivo dai capitoli precedenti, a causa di un'avvertita incongruità rispetto a tutta la storia. Al contrario, la Bonanni si

²⁵ Come precisa la Bonanni Collodi non traduce la versione del racconto in versi di Perrault, ma quella in prosa contenuta nei *Contes de fées*.

²⁶ Apuleio, *Le metamorfosi o l'asino d'oro*, a cura di A. Fo, Torino, Einaudi, 2010.

mostra fermamente convinta che la trasformazione finale non sia avventata e improvvisa, ma che Collodi abbia scritto tutta la seconda parte del romanzo, dalla rianimazione dopo l'impiccagione del burattino, in funzione di questa metamorfosi finale, ricalcando e riadattando, come per tutto il percorso, l'universo magico delle fiabe. In realtà, a ben vedere, più che di metamorfosi si tratta di uno sdoppiamento, poiché il burattino nell'ultima scena non scompare, ma resta abbandonato sulla sedia, con la conseguenza della creazione di un effetto straniante, lo stesso che ricorre in ogni morte e successiva rinascita nel corso della narrazione. Ciascuna delle trasformazioni a cui va incontro nell'arco dell'esistenza legnosa racchiude un insegnamento foriero di crescita e maturazione, che sebbene implichi una perdita, favorisce il guadagno di un'evoluzione che raggiunge il suo apice quando Pinocchio può finalmente guardarsi dal di fuori, volgere i suoi occhi verso il burattino che era stato. Una maturazione che non racchiude necessariamente la prova di esser diventato quel ragazzo «per bene», dal momento che non perde tempo a prendersi gioco del suo stesso doppio («com'ero buffo, quand'ero un burattino!»). Proprio quest'ultima manifestazione ironica racchiusa nella punteggiatura dell'ultima frase, un punto esclamativo e dei puntini di sospensione²⁷, rappresenta l'originalità di un finale aperto alle interpretazioni, purtroppo non colta da molti critici. Sul finale si assiste anche alla suggellazione dell'addomesticamento del fiabesco, quella separazione perpetrata dopo l'ultimo incontro di Pinocchio con la Fata nel sogno, il vettore del risveglio in un ambiente realistico e borghese, che richiama al ridestarsi dalla dimensione magica legata alla Fata e tanto cara al mondo dell'infanzia, la quale svanisce in favore di una realtà adulta accanto al padre Geppetto.

Notoriamente la fiaba, patrimonio collettivo, sin dalle origini annovera tra i caratteri distintivi quello dell'oralità, il quale comportava la continua reinvenzione da parte del narratore che poteva fare affidamento solo sulla memoria; ragion per cui, se l'intreccio principale restava intatto, i particolari variavano a seconda del contesto²⁸. «Si tratta quindi di un processo comunicativo in cui il fabulatore deve osservare delle regole specifiche di trasmissione del sapere, regole che sono contestualizzate, vale a dire riferite alle modalità discorsive proprie della cultura in cui avviene la fabulazione»²⁹. L'autrice de *La Fabbrica di Pinocchio* ci mostra come Collodi per la sua traduzione delle fiabe francesi si sia assimilato proprio al *modus operandi* dei primi fabulatori, producendo una traduzione che, sebbene non astraibile dalla correlazione con

²⁷ Cfr. D. Marcheschi, *Il naso corto: Una rilettura delle Avventure di Pinocchio*, Bologna, EDB, 2016, pp. 16-17.

²⁸ Cfr. S. Barsotti, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006, pp. 23-61; L. Cantatore, *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia* in L. Cantatore, S. Barsotti (edd.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 247-265.

²⁹ D. Del Corno, voce *Fiaba*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1979, Vol. VI, p. 118.

il testo di riferimento, non si può ridurre a qualsiasi astratta teorizzazione sul tema dell'equivalenza con il testo originale. Come sostiene Lefevere³⁰ la traduzione comporta necessariamente una manipolazione dell'originale, oltre che come cambiamento del codice linguistico, come prodotto di una prassi ermeneutica, soprattutto per il contesto socioculturale al quale è destinata e in risposta alle aspettative dei fruitori. Propedeutica si è dimostrata questa esperienza per Lorenzini ai fini della scrittura del suo capolavoro, favorendo la maturazione di una tecnica compositiva capace di smontare le fiabe francesi in intrecci e personaggi riassetandole in base alle esigenze di narrazione, operando nella direzione di una desofisticazione della fiaba aristocratica, speculare alla desacralizzazione realizzata per il tessuto di rimandi mitologici. Se in genere per Pinocchio è facile entrare in contatto con le numerose e disparate letture del romanzo, interpretazioni e adattamenti anche cinematografici e non per ultime le riscritture, famosa quella "cubica" di Manganelli³¹, del tutto inedita appare la figura del "Collodi riscrittore", il falegname dei richiami e delle riformulazioni, addestrato al buon uso della pialla narrativa levigata dall'originalità e la *verve* umoristica. Così entrando nella sua fabbrica guidati dalle pagine di questo volume, con un abile lavoro di comparazione sul metodo della differenziazione e soffermandosi a fondo sul processo di ricreazione originale, emerge l'immagine di un grande autore, dotato in base alla lezione calviniana di quel «potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca»³² e dell'arte di narrare storie che consiste, come sosteneva Benjamin, nella capacità «di saperle rinarrare ad altri»³³.

³⁰ André Lefevere, *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, London-New York, Routledge, 1992; tr. it. *Traduzione e riscrittura: la manipolazione della fama letteraria*, a cura di S. Compagnini, Torino, Utet, 1998.

³¹ G. Manganelli, *Pinocchio, un libro parallelo*, Milano, Adelphi, 2002.

³² I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 2020, p. 94.

³³ W. Benjamin, *Il narratore: osservazioni sull'opera di Nicolaj Leskov*, in Id., *Opere complete. Scritti 1934-1937*, a cura di E. Gianni, Torino, Einaudi, 2004, p. 327.

Forum / Discussioni

Calendar/Information bulletins of the first secular American school for girls in Istanbul, Arnavutköy American College for girls, in comparison among the years of 1925 and 1927 after the Law of unification of education in Turkey

Nuran Özlük
Department of Turkish Language and Literature
Bolu Abant İzzet Baysal University
(Turkey)
nuranozluk@ibu.edu.tr

ABSTRACT: Arnavutköy American College published several reports-bulletins-calendar-lists-catalogs. There is not sufficient information and especially the syllabus after 1923 which is a milestone that followed by Lausanne Agreement, proclamation of The Republic of Turkey and The Law of Unification of Education. This study covers various information about the college, containing the college's syllabus and it's building stucture with reference to Calendar/Information Bulletin published by Zellich Brothers in Ottoman Turkish in 1925 and also both with reference and in comparison to Calendar/Information Bulletin published by Tsitouris Brothers in Ottoman Turkish in 1927 in order to draw attention to Arnavutköy American College's system of activity and study as a missionary college in Turkey in 1925 and 1927.

EET/TEE KEYWORDS: Female education; Women's College; Calendar/Information Bulletin; Secular education; Turkey; XX Century.

Introduction

American Board of Commissioners for Foreign Missions has established and secured all the American Colleges except two¹.

¹ A. Sezer, *Atatürk Dönemi'nde Yabancı Okullar (1923-1938)*, Ankara, Türk Tarih Kurumu,

First one of the colleges is The American Robert College and the other one is Arnavutköy (Arnaoutkey) American College for Girls which is the subject of this study. Dr. Cyrus Hamlin, a member of American Board of Commissioners for Foreign Missions, had played an important role in establishing the colleges.

However, Hamlin's particular style and actions of using tools and methods through education at Bebek Seminary² which was a workshop to help students to become professionals, caused divergency between his ideals and American Board. About Hamlin's particular style, he believed that it was more effective to describe religion with all manner of life instead of giving sermons. He also upheld «secularizing and anglicizing» which is another method of his that also approaches Bible as a tool to help Orientals to learn English³.

Hamlin stated his purposes and goals by saying, «a Christian college, that shall offer the best intellectual training, and as broad a culture as our best New England colleges, will meet the wants of this class, of whatever race or faith».

The Scriptures would be the authoritative source of religious and moral instruction. The Gospel would be clearly and faithfully preached, the Bible read, and prayer offered morning and evening, but the rights of conscience would be held sacred. It would be a Christian college, preparing young men to enter upon professional study, or into any of the active pursuits of life.

In full harmony with this plan, the connection of twenty-two years with the American Board came to an end, but the work in which I had been engaged only assumed another form; and, on entering upon it, I considered myself more a missionary to Turkey than before. I was to labor, as far as possible, for all its peoples, without distinction of race, language, color, or faith⁴. In 1863, Hamlin established The American Robert College with Christopher Rhinelander Robert's, an American merchant, contribution.

In 1867, Hamlin attempted to establish a new school for girls in Istanbul, with the same ideals and methods of his but this time independently, and shared his new idea with Christopher R. Robert, but could not get Robert's support due to various reasons.

As a result of Hamlin's attempts, Women's Board of Misson (WBM) and a group of women instructors from Boston, Hamlin succeeded to establish

1999, p. 55.

² A.R. Thain, *Cyrus Hamlin, D.D., LL.D. Missionary, Statesman, Inventor: A Life Sketch*, Boston, American Board of Commissioners for Foreign Mission, 1907, p. 11.

³ C. Hamlin, *My Life and Times*, Boston, The Pilgrim, 1893, pp. 264-265; A.D.F. Hamlin, *In Memoriam, Rv. Cyrus Hamlin*, Boston, Arakelyan, 1903, pp. 12-13.

⁴ C. Hamlin, *Among the Turks*, New York, R. Carter&Brothers, 1878, pp. 285-286. For detailed information about Robert College, see: G. Washburn, *Fifty Years in Constantinople and Recollections of Robert College*, Boston, Houghton Mifflin, 1909; C.F. Gates, *Not to Me Only*, Princeton, Princeton University, 1940; M.N. Fincancı, *The Story of Robert College: Old and New 1863-1982*, İstanbul, Redhouse, 1983; J. Freely, *A History of Robert College: The American College for Girls, and Bo aziçi University (Bosphorus University)*, İstanbul, Yapı Kredi, 2001; K. Greenwood, *Robert College: The American Founders*, İstanbul, Boğaziçi University, 2000.

the college in 1871. At the same time, Mrs. Albert Bowker, the president of Women's Board of Mission wanted the school to be established in Istanbul in order to educate women. This support of Mrs. Albert Bowker, helped Hamlin to establish the school and Hamlin, assigned an experienced instructor, Julia A. Rappleye who had been teaching in Bursa American School for Girls, as the principal of the new school.

The school was designed in 3 sections/departments in order to provide an extensive and persistent education on a missionary basis. First section as a High School for girls, the second one as a Medical Missionary department and the third one as a City Missionary Department. Thus, the school would provide a full education for girls from the surrounding local communities and a special training for those who wish to become teachers and assistants of Christian culture in missionary work⁵.

Starting its operation as The Home School, the school was established in October 1871, in a rented house in Gedikpaşa (Gedik Pasha) with three students that the youngest one of them was a six year old. Gedikpaşa, the location of the school was specially selected, because the area was heavily populated with Armenians. Therefore, to reduce a risk of possible resistance, Armenian was chosen as the language of education by the principal, Miss Rappleye⁶.

As a result of increased demand and limited access to the school in 1872, a piece of land was purchased in Üsküdar (Scutari). In 1873, a house, close to this land, was rented for two and a half years without waiting the construction of the building on the purchased land⁷. The school had been improving its program and training students within the program and had already started to show success. In 1873, after two years of operation, the annual exams of students who had been trained on various subjects such as poetry, composition, grammar, physiology, arithmetic, playing piano, singing, gymnastics, took place in a crowd.

In 1875, after the completion of the first building (Bowker Hall), the school moved to the campus built in Üsküdar. The Barton Hall building was also added to the school in 1883.

In 1875, after Miss Rappleye's resignation, Mrs. Kate Pond Williams was assigned to be the principal. Mrs. Williams, in order to increase the quality of the education for girls and attract foreigners attention to the school, switched the language of the education from Armenian to English in 1876.⁸ In the same

⁵ Freely, *A History of Robert College: The American College for Girls*, cit., p. 140.

⁶ M.M. Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, California, Stanford University, London, Oxford University, 1934, pp. 29-30, p. 37.

⁷ *Ibid.*, pp. 31-35. Freely, *A History of Robert College: The American College for Girls*, cit., p. 140.

⁸ Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, cit., p. 102.

year, to enrich the program, geometry, general history and psychology were added to the syllabus.

After Williams went to America due to her health conditions, Women's Board of Mission's trustees assigned Mary Mills Patrick and Clara Hamlin as joint managers to the school. Resignation of Williams and Clara Hamlin's leave due to her marriage⁹ Patrick remained the sole principal.

With the principal Patrick's¹⁰ efforts and Caroline Borden, Alice Freeman Palmer and Pauline A. Durant's support, the school became a college on February 18th, 1890 by obtaining a charter from the legislature of Massachusetts. Henceforward, the school had two names: American College for Girls and Constantinople Women's College¹¹ Together with the principal Patrick, the chief of the English department Florence A. Fensham was appointed as the dean. This is the second title of the dean of a women's education college to date. The first title was given to M. Carey Thomas, who was appointed as the dean of Bryn Mawr in America. Post-high school courses were added to the college's syllabus and the college gave its first 7 graduates with Bachelor of Arts degrees in 1891¹².

In 1890, Gülistan İsmet, daughter of General Tevfik Bey, the first Muslim Turkish student of the school, graduated. In 1901, Halide Edip Adivar, one of the powerful female writers of Turkish literature, graduated.

On 20 March 1908, the College obtained the second charter from the legislature of Massachusetts, allowing the Woman's Board of Missions to develop independently of its restrictions. Thus, the college has become more liberal¹³. The name of the college was accepted as Constantinople College by the Board of Trustees on 30 April 1912¹⁴.

⁹ *Ibid.*, p. 95.

¹⁰ We are looking forward to the book that is planned to be published on January 15, 2021 for «Mary Mills Patrick's Cosmopolitan Mission and the Constantinople Woman's College explores Patrick's career from the 1870s to the 1930s, tracking her personal religious struggle and her professional transformation from Protestant evangelist, to feminist educator, to advocate for Muslim women, to, finally, supporter of Turkish nationalism». C. Goffman, *Mary Mills Patrick's Cosmopolitan Mission and the Constantinople Woman's College*, USA, Lexington Books, 2011.

¹¹ Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, cit., p. 94; Z. Toprak, Arnavutköy Amerikan Kız Koleji, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, 2 voll., İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1993, p. 317.

¹² Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, cit., pp. 95-96; Columbia University Library, History of the American College for Girls, American College for Girls Records, 1880s-1979, <http://www.columbia.edu/cu/libraries/inside/projects/findingaids/scans/pdfs/American_College_for_Girls.pdf> (last access: 08.07.2020).

¹³ Toprak, *Arnavutköy Amerikan Kız Koleji*, cit., p. 377.

¹⁴ Act of Incorporation and Constitution and by-Laws of The American College for Girls at Constantinople, in Turkey, <http://www.dlir.org/archive/orc-exhibit/items/show/collection/6/id/11109> (last access: 08.07.2020); The American College for Girls at Constantinople Reports for the Year 1911-1912, <http://www.dlir.org/archive/orc-exhibit/items/show/collection/6/id/11087> (last access: 08.07.2020).

When the Barton Hall building in Üsküdar campus burned down in 1905, a search for land for the school was started. The purchasing, construction and transfer procedures of the land in Arnavutköy had to be delayed due to the laws of the country and the approach of Sultan Abdülhamit II. After the proclamation of the Second Constitutional Era, which was the Young Turk movement, many prohibitions such as the ban on Turkish students were lifted, the title deed of the land was taken in 1908, the budget was prepared and the construction of the school started. In 1914, the construction of Gould Hall, Mitchell Hall, Henry Woods Hall, and Russel Sage Hall buildings was completed. Arnavutköy American College for Girls was opened on April 21, 1914¹⁵. Except Bingham Hall which was built in 1924, the other buildings were built in 1914¹⁶. The first principal of the college in Arnavutköy was Dr. Mary Mills. Mills worked at the school until 1924 and retired. Kathryn Newell Adams, who leads the English Department, was appointed to replace Mills. Although the United States declared war against The Central Powers, which Turkey was an ally of, the college continued its operation during the first world war. In 1915, 22 students, two of them Turkish students, graduated from the college. Before the war ended, 4 graduation ceremonies were held at the school¹⁷.

In 1920, with the establishment of The American Hospital, later known as Admiral Bristol Hospital, a medical department was established in the college in order to train women on medical education. However, in 1924 the trustees were unable to continue to fund the medical department. Soon after that, the Turkish government decided to limit this type of vocational trainings to its own educational institutions.

In 1932, during Dr. Paul Monroe's administration, Arnavutköy American College for Girls and Robert College (American College for boys) were merged. After Doctor Monroe's retirement due to health problems, an orientalist, Dr. Walter Livingston Wright was appointed to the head of both colleges. In 1958, donation funds of both colleges were merged on behalf of the Robert College Board of Trustees. In 1971, Robert College's campus in Bebek was transferred to the Republic of Turkey. Boğaziçi University, a state university, was established on this land¹⁸. Christian minorities within the Ottoman Empire were the first ones enrolled in Arnavutköy American Girls' College like Robert College.

¹⁵ Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, cit., p. 156.

¹⁶ R.E. Koçu, *Amerikan Kolejleri (Erkek ve Kız)*, *İstanbul Ansiklopedisi*, 2 voll., İstanbul, Aşir Efendi Kütüphanesi, 1959, pp. 777-780; O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul, Eser, 1977, Vol. 2, p. 785.

¹⁷ Patrick, *Bosporus Adventure: Istanbul (Constantinople) Woman's College 1871-1924*, cit., pp. 173-174; N. Tozlu, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Ankara, Akçağ, 1991, p. 135.

¹⁸ Columbia University Library, Series II: Records of the President: Subseries II.1: Annual Reports, American College for Girls Records, 1880s-1979, http://www.columbia.edu/cu/libraries/inside/projects/findingaids/scans/pdfs/American_College_for_Girls.pdf (last access: 08.07.2020).

Until then, besides some exceptions, Muslim Turkish women, who were socially withdrawn, had nothing to do with the outside in general, except for their traditional duties. With the modernization and westernization movements, an institution that provides modern education was a very good opportunity for Muslim Turkish women. The school affected Muslim Turkish families since it provided westernization and modernization opportunities for girls¹⁹. The first Muslim Turkish girls were secretly enrolled in the college due to the laws and administration of the country. In 1908, after the proclamation of the Constitutional Monarchy and with the support of the Young Turks, the number of girls were increased over the years. Students who graduated from the college became doctors, journalists, writers and prime ministers of Turkey.

The Development of the Education and Curriculum of Arnavutköy American College for Girls and Changes Made on Calendar/Information Bulletins in 1925 and 1927.

Cyrus Hamlin, the founder of Arnavutköy Girls' College, believes that religion will be taught more effectively and permanently, not only by telling but also by living. Miss Patrick, who had been working at the College for many years, has adopted an independent education approach in spiritual matters within the universal/international humanity mentality. Apart from the religious, theoretical and practical applications of the college, beyond being just a missionary institution, curriculum programs containing courses from many subjects of science that will educate female students well in terms of culture and education were also organized.

Some of the courses given at the College in 1876 are geometry, algebra, arithmetic, botany, physiology, chemistry, health science, geography, history, philosophy, French, Bible, music, painting, needlecrafting. The language of education which was Armenian, was changed to English, and over the years, the curriculum was diversified and detailed in terms of both compulsory and elective courses. Ancient and modern history, advanced Greek history, United States history, Spanish history, ancient art and archeology, Greek art, Byzantine art, Italian painting, Islamic history up to the Ottoman period, Ottoman history until Selim III later Ottoman history and civil constitution, critique of Ottoman poetry and prose, astronomy, geology, zoology, physics, biology, psychology, natural philosophy, oratory, rhetoric, gymnastics, composition, Turkish, German, Greek/Latin, Armenian, Bulgarian ancient or modern language, classical language or grammar, Shakespeare, Victorian poems, English prose, general history of literature, history of dramatic literature, development of the English novel, trigonometry, geometric cones and mathematical drawings, introduction to planar analytical geometry and advanced algebra, differential and integral calculations dynamic and structural geology, physiographic and

¹⁹ E.H. Tejirian, R.V. Simon, *Conflict, Conquest, and Conversion: Two Thousand Years of Christian Missions in the Middle East*, New York, Columbia University Press, 2012, p. 143.

historical geology, advanced biology, advanced psychology, physiological psychology, logics, sociology, Xenophon's *Economicos* and Isocrates In *Demonicos* works, Greek syntax, French lyrical poetry reviews from Rousseau, Hugo, Verlaine, Musset, German lyric poems and folk songs with selections from Germany Lessing, Goethe, Hein, Schiller, ethics, solo and choral songs, harmony, forward harmony, organ, cello, piano, drawing and painting, home economics, agriculture, typewriter, shorthand, calligraphy, accounting, physiology and hygiene, education history were added to the curriculum as well as written and oral English education in prep classes.

The courses developed in years and the course contents vary a missionary Bible classes in the curriculum due to school and college without neglecting some religious practices along 24th July, 1923 Lausanne Peace Treaty, 29th October 1923. Mustafa Kemal Atatürk declared the republic in Turkey Following the enactment of the 1924 Unification Law, the Bible removed the lesson from the curriculum.

Although the college had changed its lectures and course content over the years, it had always kept the Bible course and some religious practices since it was a missionary school until the Treaty of Lausanne on July 24th, 1923, proclamation of the Republic of Turkey on October 29th, 1923 and the Law of Unification of Education in 1924. After these crucial and important changes and developments, the college removed Bible lecture from the curriculum.

There had been some news and complaints such as the tergiversating by Muslim Turkish girls who attended foreign schools, obtaining information about the Christian religion and following it. The education of missionary schools, especially in religious subjects, has caused discomfort in some segments of Turkish society. The most well-known of these appears in the memoirs of Turkish woman writer Halide Edip Adivar.

Teizé was horrified at the sight of the Bible. 'You will become a Christian before you are aware of it', she said. I could have been made into neither a Christian nor anything else by the verses from the Psalms I had to learn by heart. I did not understand their meaning in the least, and the Old Testament stories the teacher told us about David and his time sounded to me so like Battal Gazi stories that I did not associate them with anything religious. It was not therefore on the score of orthodoxy that I was troubled, but by something quite different. I soon found that every new Bible disappeared mysteriously as soon as I brought it home; and I despaired. Without a Bible I could not learn my verses by heart, although I managed to remember the longer stories told by the teacher. I was too timid to ask any of the girls to lend me her Bible, and I had no special friend, as all the girls were considerably older than myself. I bought three Bibles from the college book – room with my own money, but had I bought a Bible daily it would have disappeared. I hated being scolded at school, and this continual struggle at home about the Bible embittered my life during my first year at the college, although I did not speak of it to anyone. Mahmoudé Abila teased me mercilessly about the Bible too. 'You are a Christian and you will burn in hell', she would say. Hava Hanum consoled me: 'All children are Moslem-born, and till they are nine years old they go straight to heaven if they die, whatever they are', she said. But the old horrors of 'The

Adventure of Death' were awakened in me in addition to the trouble of not being able to get a Bible, which sounds funny perhaps now but was very tragic then²⁰.

During the Ottoman Empire period, various regulations were made regarding foreign and minority schools but it could not be achieved as desired until the Law of Unification of Education.

Republic of Turkey was founded on nationalism which was the motivation of War of Independence. This unifying and integrative understanding is also reflected in the education policy. Therefore, while efforts were being made to remove the continuing duality on school-madrasah in the country and to secularize Turkish schools, the same practice had been adopted for foreign schools and minority schools operating in the country.

It was adopted that the only purpose of schools, regardless of whether they are domestic or foreign, should be operating within modern concept. Therefore, with the Law of Unification of Education on March 3rd, 1924, all schools were affiliated to the Ministry of National Education.

With the circulars published on September 26, 1925 and February 7th, 1926, several regulations were made regarding foreign schools after the Law of Unification of Education. According to these regulations, no statements against the Turkish and Turkish State will be used in or outside of the classroom, Turkish lands will not be shown as part of any country, no country's propaganda will be made in textbooks, no religious propaganda will be made in schools, pictures of saints will be removed from textbooks, and religious symbols will not be kept in schools. In all foreign schools, Turkish language, Turkish history and geography will be taught 5 hours a week by Turkish teachers assigned by the Ministry of National Education.

Schools that did not comply with the secular education system were closed such as French School in İzmir and American College in Bursa²¹.

Arnavutköy American College for Girls had given importance to religion in its curriculum and practices in accordance with its missionary purpose since the day it was founded and included Bible lessons in every curriculum until the academic year of 1923-1924 as it was clearly stated in the College's booklet titled Act of Incorporation and Constitution and by-Laws of The American College For Girls: «The English language shall be the medium of instruction. Prominence shall be given to systematic Bible study throughout the entire College course. Instruction adapted to the nationality of the students shall be given in the ancient and modern languages of the country»²².

²⁰ H. Edip, *Memoirs of Halide Edip*, London, John Murray, 1923, pp. 149-150.

²¹ S. Kılıç, *Cumhuriyet Dönemi'nde Yabancı Okullar (1923-1938)*, «Atatürk Araştırma Merkezi», vol. XXI, n. 61, March 2005, pp. 259-280 (quot. on pp. 262-278.); M.H. Vahapoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*, İstanbul, Boğaziçi, 1992, p. 94; Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000-MS 2013*, Ankara, Pegem Akademi, 2013, p. 185.

²² Act of Incorporation and Constitution and by-Laws of The American College for Girls

Religious practices such as attending morning prayers, Bible lessons, and chapel services at the college were obligatory for all students, regardless of their religion or sect²³.

Although there was no Bible course in the preparation of the 1908-1909 academic year, the other classes included Biblical History and Literature, the life of Jesus, the history of Christianity, the development of Judaism, and Old Testament literature in the curriculum.

In the 1923-1924 academic year, the Bible was not included among the compulsory courses. There were no religious courses among the elective courses, either. Although the Bible course was not included in the curriculum, Sunday and chapel rituals and conferences continued²⁴.

Although some changes had made in the college after 1889-90, the annual reports, which are mostly printed, include the list of classes, academic year summary, department reports, students' names and addresses, donors' names, etc. the extend of the reports had expanded over the years. Information bulletins, calendar or catalogs, which had been published for some years, contain information about terms of applicaton, course lists, graduates' careers and residency²⁵.

In the studies about the College, these informative materials, the ones belonging to 1925 and 1927 were almost never mentioned.

While Arnavutköy American College for Girls as a missonary school in Turkey was continuing its operation accordingly the regulations in the country, changes in the curriculum, courses added and removed, wages, changes in the general structure of the school were translated from Ottoman Turkish analyzed by Zellich Brothers in 1925 (Calendar/Information Bulletin) (Constantinople College: Arnavutköy American College for Girls) and by Tsitouris Brothers in 1927 (Calendar/Information Bulletin) (Constantinople College: Arnavutköy American College for Girls)²⁶.

Based on the Calendar/Information Bullet dated 1925, all the information from the school's curriculum to its physical characteristics, from the items requested from the students to the registration procedure is presented below. In

at Constantinople, in Turkey, <<http://www.dlir.org/archive/orc-exhibit/items/show/collection/6/id/11109>> (last access: 08.07.2020).

²³ Washburn, *Fifty Years in Constantinople and Recollections of Robert College*, cit., p. 78.

²⁴ A. Köse, *Religion education at foreign schools (Example of Arnavutköy American Collage for Girls)*, Master Thesis, Department of Philosophy and Religious Studies (Supervisor Y. Fersahoğlu), İstanbul, Marmara Üniversitesi, Academic Year 2002-2003, p. 312.

²⁵ Columbia University Library, Series II: Records of the President: Subseries II.1: Annual Reports, American College for Girls Records, 1880s-1979, <http://www.columbia.edu/cu/libraries/inside/projects/findingaids/scans/pdfs/American_College_for_Girls.pdf> (last access: 08.07.2020).

²⁶ *Constantinople College: Arnavutköy Amerikan Kız Koleji*, Dersaadet, Zellich Biraderler, 1925; *Constantinople College: Arnavutköy Amerikan Kız Koleji*, Dersaadet, Tsitouris Biraderler, 1927.

addition, they are compared with the 1927 Calendar/Information Bulletin and the differences between them are indicated in the cross references.

The college was established in 1890. It consists of essentially eight classes, four of which were the first period and four were the second period. Apart from these classes, there were also preparatory classes for the first and second periods²⁷.

Registration and admission requirements: Students who wish to enter the first part must be at least twelve years old. At the completion of the first four classes, a certificate is given to the student. A diploma is awarded upon completion of the second four classes. Students who wish to enter the second part must be at least 16 years old²⁸.

The following documents are required for registration:

1. Identity card.
2. Doctor report.
3. Vaccination certificate/report.
4. A certificate showing the degree of education and good condition to be taken from the last school.

Applications for both the first and second part registration are accepted every day except Sunday²⁹, and only on Tuesday and Friday mornings during holidays.

Those who attend school must apply to the administration before the end of the academic year to renew their enrollment and pay a deposit of twenty lira. If an application for deregistration is not applied until September, the money paid as a deposit will not be refunded.

Payments must be made in cash at the beginning of each semester. Students who do not pay their fees cannot be kept at the school for a certain period of time. There are no discounts for late students, and no refund is given to those who want to leave school before the end of the semester due to a reason other than illness. In case of illness, a certain amount of discount can be made with the approval of the administrative board.

The things that should be brought to the school: each student should bring four napkins, six towels, four pillowcases, six bed sheets, a white bedspread, one or two blankets, a pillow, a 190 X 90 cm mattress for themselves. They are given a bed by the college.

Books and stationery equipments can be purchased at the school³⁰.

Students who do not speak English but who pass the entrance exams of other courses go to the English preparatory class.

²⁷ In 1927, students who want to enter the first part are required to be at least twelve years old and have completed their first education. In 1927, the last sentence of this paragraph was removed.

²⁸ In 1927, in order to registration in the second part, the students must have a secondary school or equivalent education, the condition has been added.

²⁹ In 1927, Friday was added to the registration days.

³⁰ In 1927, «can be purchased» was removed.

The college has courses on the following subjects:

Fine Arts, Biology, Physiology, Chemistry, History, Latin, Mathematics, Music Theories, Philosophy, Psychology, Physics, Commerce, Home Economics; Violin, Piano, Keyboard, Gymnastics.

Lifestyle in the college: All kinds of recreational means are provided for the students of the college. There are dormitories for 12-14 people and private single and double rooms. These rooms can be provided for an extra fee. Students dine with teachers and administrators in the Mitchell Hall building.

The school has a doctor, a certified caregiver and a hospital. Attention is paid to the health of the students. All students are given physical education outdoors in good weather, otherwise inside the building.

Land and buildings: The college has 70 acres of land. Most of this is a grove. The 5 buildings owned by the college are heated and electrically lightened. Hot and cold water is always available at the taps inside the building.

Apart from the 5 large buildings³¹ of the college, there is also a preparatory section on the Arnavutköy coast overlooking the Bosphorus. Students who are not prepared to enter college prepare for college classes there. Students who complete the first part are directly admitted to the first year of the college³².

The college part consists of only 4 classes³³.

Fees:

Tuition Fee (Daytime): 100 lira³⁴ for the whole academic year

Tuition Fee (Boarding): 500 lira³⁵ for the whole academic year

Special Rooms: 50 lira³⁶ for the whole academic year

Lunch (For Daytime students): 50 kurus per day

100 kurus a day for students who want to spend their New Year's and Easter holidays at school

For piano, keyboard, violin and singing lessons: 48 lira for 1 hour per week for the whole year, 96 lira for two hours per week for the whole year.

Students who want to use the college's pianos to study must pay 24 lira a year.

Some of the students who are very successful in their classes are paid part of the fee by the school³⁷.

The college has a board of 60 men and women instructions both for daytime and boarding.

³¹ In 1927, 7 buildings.

³² In 1927, this paragraph was removed.

³³ In 1927, this sentence was removed.

³⁴ In 1927, 120 lira.

³⁵ In 1927, 570 lira.

³⁶ In 1927, 75 lira.

³⁷ In 1927, this sentence was removed.

The college's board of directors is the principal Miss Kathryn B. Adams, the second principal Dr. Louise B. Wallace, and an accountant³⁸.

Method of Application: All students who want to enroll in the school must apply to the school clerk, Miss Eleanor I. Burns. For the first part, it is necessary to consult with the director of the section, Dr. William S. Murray.

Lessons start on the fifteenth of September.

Address: Republic of Turkey, Istanbul, Arnavutköy American College for Girls or Galata 39th mailbox.

Turkish

Teachers: Ms. Mebruke, Mr. İhsan³⁹

1st level⁴⁰: 3 hours⁴¹ a week

Reading: Reading and telling literary pieces, lives of Turkish celebrities,

Reading aloud: selected/distinguished verse and prose pieces according to the students' age and level

Grammar: noun, adjective, pronoun, verb subjects; Information on the word types of Arabic and Persian and the valid forms and rules in Turkish

Writing: short stories, descriptions, letters.

2nd level: 3 hours⁴² a week

Reading: Consideration and analysis of selected/distinguished literary pieces, debate and criticism about them

Grammar: application of the rules shown in level one

Writing: short stories, descriptions, formal and informal letters, translations.

3rd level: 3 hours⁴³ a week

Reading: Study of new literature, criticism of the pieces of famous authors

Writing: criticisms on articles that are about various subjects; short stories, descriptions.

4th level: 3 hours⁴⁴ a week

The history of literature, the study of old pieces and their comparison with the new ones, the opinion and criticism of some important pieces, information about the life of the authors and the conditions of the time they lived, to discuss various literary issues, literary criticisms.

5th level: 2 hours a week

Detailed information about literature, subject, expression, style; Meter, opinion of verses written in various rhythms⁴⁵.

³⁸ In 1927, the college's board of directors is the principal Miss Kathryn B. Adams, lesson overseer Miss Burns, and an accountant.

³⁹ In 1927, Turkish teachers: Mr. Ali Nazmi, Mr. Rauf.

⁴⁰ In 1927, "level" word was removed in the Turkish lesson.

⁴¹ In 1927, 5 hours.

⁴² In 1927, 5 hours.

⁴³ In 1927, 5 hours.

⁴⁴ In 1927, 5 hours.

⁴⁵ In 1927, 5th level was removed.

English

1st Preparation Course: 5 hours a week

Conversation, reading, grammar, spelling

This course is to prepare students who do not speak English for college classes.

2nd Preparation Course: 5 hours a week

This course is for students who cannot learn English enough to follow the lectures of one of the designated classes within a year.

1st level: 4 hours a week

Writing: description, story

Compulsory for all freshmans.

2nd level: 2 hours a week

Writing: Opinion and criticism of selected/distinguished literary pieces, opinion of books chosen by the teacher, reading aloud verse and prose works. Mandatory to all sophomore. English is optional for students who score higher than 8 in this course.

3rd level: 2 hours a week

Consideration and study of Shakespeare's works

Mandatory: to all sophomore.

4th level: 2 hours a week

Study of English literature, criticism of important books

Compulsory for junior and senior students who get less than 8 points in the second level but is optional for others.

Debate: 1 hour a week

Discussion on specific topics given by the teacher to get students used to speaking clearly, harmoniously, and easily.

6. Rhetoric: 1 hour a week

In order to get the students used to speak without getting shy, they should read aloud in the presence of all students and teachers.

7. History of literature: 3 hours a week

Examining and comparing old and new literature, considering important works of famous authors.

8. In the 19th century poetry three hours a week

Detailed information about the works of famous poets such as Browning and Tennyson of the century.

9. Article: 3 hours a week

Examination of articles written between the 18th and 19th centuries.

10. Journalism: 2 hours a week

Newspaper literature.

11. New Literature 3 hours a week

Consideration and analysis of important works, information about their authors, important works of British and American authors who have helped to improve literature in the last 25 years.

French

1st level: 3 hours a week

Grammar, oral and written exercises, wording examination, writing, spelling, review of literary work, conversation

2nd level: 3 hours a week

Grammar, proverbs, terms, spelling, writing, conversation, review of literary work, study of classical theaters, memorization.

3rd level: 3 hours a week

French literary history, medieval, Renaissance and 17th century literary analysis, studies about Corneille, Racine, Moliere and La Fontaine, brief information about various types of poems and writing and spelling.

This class is mandatory for those who score less than 8 at the end of the sophomore class, and optional for others.

4th level: 3 hours a week

French literary history, examination of 18-19 and 20th centuries in terms of literature, studies about poems, examination of novels; writing, literary criticism and spelling.

This class is obligatory for those who get a grade below 8 at the end of the junior class, and it is optional for the others.

5. Course 2 hours a week

Formation of various literary genres, the effects of fairy tales and legends on French literature; writing, literary criticism.

6. Course 2 hours a week

Detailed information about the 20th century literature, literary criticism, writing, debates, French language.

Note/Additional Information: There is a preparatory class which is six hours of French lessons per week for students who cannot follow the first course. This class' contents are: Reading, morphology, spelling, conversation and writing. Or students attend the sub-freshman class. This class teaches French 3 hours a week. The contents of the course are morphology, spelling, writing, conversation and memorization.

Agriculture

Practical course: 2 hours a week

Farm management, breeding and rearing of animals, dairy farming, gardening, viticulture, forestry, beekeeping⁴⁶.

German

1st level: three hours a week

Reading, spelling, morphology, writing; Considering the works of Goethe, Schiller and other German poets.

⁴⁶ In 1927, agriculture was removed.

2nd level: 3 hours a week

Studying and writing the works of Lessing, Goethe, Schiller and other German authors

3rd level: 3 hours a week

Discussion and study of Lessing's and Goethe's novels, conferences on novels, study of German literature of the 18th and 19th centuries

4th level: detailed information about Goethe and Schiller and study of their works, writing.

Bulgarian

1st level: 3 hours a week

Opinions on new series of reading, grammar, prose and verse

2nd level: 3 hours a week

Reading, memorization, study of old Bulgarian, knowledge and comparison of old and new language usage.

3rd level: 7 hours a week

Translations from old Bulgarian to new Bulgarian, review and criticism of remarkable works.

4th level: 3 hours a week

History of Bulgarian literature, opinion and criticism of famous works.

Physics

1st primary circuit: mechanical, temperature and sound issues

Secondary circuit: light, electricity and magnetism issues

This physics course, which juniors are obliged to take, consists of two hours a week, one theoretical and the other practical.

2nd primary circuit: mechanics theories.

Secondary circuit: electrical and magnetism properties are shown as 3 theoretical and 1 practical/applied, 4 hours a week.

The second part of the course is for physics students who have completed the first part and take the calculus/number theory.

Chemistry

1. General Chemistry: 2 hours of lecture per week, three hours of practice and lectures by the student constitute the theoretical part of this course. Practice in the laboratory, information about the important laws of chemistry

2. assay: 1 hour theoretical per week, 6 hours exercise. Information about the analysis of chemical substances and their use.

3. organic chemistry: 2 hours of theory, 4 hours of practice per week. Examination of organic chemical substances and practical training on these substances in laboratories.

4. History of chemistry: information about the life of famous chemists, study their theories.

Biology

General Biology

2 hours a week.

Students who take this course take lessons both theoretically and practically. Examinations are made on various animals in laboratories. Teachers' conferences constitute an important part of this course.

2. Autopsy and embryology of vertebrates 1 hour theoretical training per week, 4 hours practice. Detailed information about vertebrates, practice on the animals in question, extensive knowledge about chicken formation, students can freely use the chicken machine. Preservation of embryos and preparing microscope glasses constitute an important part of practical teaching. The lectures at the end of the year include some theoretical information about the formation of animals and them.

3. Theoretical Biology 2 hours theory, 4 hours per week, detailed information about embryology and plant morphology. Information and specific opinion about Lamarckism, Darwinism, Mendelian theories.

4. Physiology and health information/hygiene

2 hours theoretical and 2 hours practice per week

Theoretical and practical teaching. The purpose of this course is to give clear information to the student about the healthy human body.

Commerce

1. Stenography, 2 hours a week

Teaching on Pitman method.

2. Typewriting 2 hours a week

The machine and finger manipulation are taught, the students practice writing business letters in various styles.

3. Business English 2 hours a week

Students who take shorthand and typewriters can attend this lottery. Here, they learn how to write business and official letters in a variety of ways.

4. Accounting 4 hours a week. Detailed information on checks, sale bills and such documents

5. Business account 1 hour per week. Detailed information about the accounts needed in the world of trade

6. The art of fine writing, 1 hour a week

Maths

Preparatory class:

Algebra

4 hours a week for students who learn all four operations of algebra in a language other than English.

Plane geometry 5 hours a week. For the students who have never taken a geometry class.

College courses

1. advanced algebra 5 hours a week
2. advanced algebra 2 hours a week
2. solid Geometry: 2 hours per week in the primary circuit
3. analytical geometry 3 hours a week
4. theoretical arithmetic 3 hours per week
5. commercial arithmetic 1 hour per week

History

1. General history 3 hours a week
2. European history 3 hours a week

Considering and examining historical cases that occurred from 1815 until that day.

Music

1. Singing 1 hour a week
 2. Theoretical music 1 hour per week
- Music rules, harmony, general information about music
3. Advanced singing 1 hour a week
 4. Orchestra 1 hour per week
 5. Practice 2 hours a week

It is reserved for those who want to teach music.

6. Appreciation of music 1 hour a week

Information about the origin and formation of notes, study of the works of great musicians, information about their lives.

7. Private lessons: given to students who desire piano, keyboard, violin, cello and singing lessons.

Domestic economy

1. Cooking 1 hour lecture per week, 1 hour practice

Information about the nutrients contained in meals, preparation of meals in the simplest and easiest way, general information about food.

2. General course 1 hour theoretical and one hour practice per week

Food, dressing, housekeeping, family budget, furniture arrangement, etiquette

3. Food, fasting 1 hour theoretical per week, 1 hour practical

How nutritious various meals are, the amount of food that a healthy person needs, various dietary meals, children's meals, etc.

4. Housekeeping/Family household 1 hour per week

General information about the administration of home, school-like places, arrangement of meals and tables, etc.

5. Clothing 1 hour theory, 3 hours practice per week.

Selection of fabrics, colors, manufacture of clothes, repair of old items and so on.

6. The teaching style of home economics, the goals that should be followed in this teaching, family organization, home management, etc.

Sociology and Economics

1. General course 3 hours a week

Examining the various stages in the formation of the science of sociology, the origin and establishment of families and villages, general information about society.

Philosophy and Psychology

1. History of philosophy 3 hours a week

Studying the works of famous philosophers such as Plato (Plato), Socrates, Aristotle and Descartes, discussions about their famous theories

2. Modern Philosophy 3 hours a week

A study of the latest philosophical theories, knowledge of pragmatism, new realism and the differences between idealism and pragmatism.

3. Bergson's philosophy 1 hour per week

Examining Bergson's theories of time, space, will, matter, memory and maturation/development (evolution)

Logic

1. The science of logic 1 hour a week

Detailed information on logic and its rules.

Fine Arts

1. Ancient fine arts and historical works 2 hours a week

Examination of ancient architecture and sculpture in terms of old fine arts, students who take this course frequently visit museums and the city's neighborhoods rich in historical artifacts.

2. Medieval Fine Arts 2 hours a week

Examining the medieval fine arts in terms of history and literature, conferences, reports, general practice on this subject.

3. Anatolian Archeology 2 hours a week

4. Byzantine Fine Arts 1 hour per week

5. Italian painting 1 hour per week

6. Modern fine art 2 hours a week

Gymnastics

Below are the levels of this course:

1. Order/lining up and walks

2. Movements

3. Dances

4. Games (tennis, basketball, baseball, volleyball, hockey)

5. Various game competitions between students

All students are subject to rigorous examination at the beginning and end of each school year. All students are obliged to do physical movements, except those who prove their health barrier to gymnastics with a doctor's report.

Pedagogy

History of pedagogy

2 hours a week

Examination of old educational theories and comparison with modern educational theories, studies on the maturation of educational science

2. Educational psychology 3 hours a week. Generally examining feelings, teaching methods, debates, exercises.

Preparatory part⁴⁷.

The first 4 classes of the 8 grade college are preparatory. Students who complete, directly continues to 5th grade. However, considering that some students cannot complete the 8th grade due to various reasons, they are given general information about all subjects.

Students who do not speak English are placed in a preparatory class and taught English within 1 year, and the following year, they are placed in one of the first four classes according to their abilities. There are many students who complete this part in 2 years, as well as 3, 4 or even 5 years. Each of these four classes follow a well-organized program of language, calculus, history, geography, musicology, gymnastics, Turkish, French, English and other subjects.

Students who wish to enroll in this section must be at least 12 years old and have completed their first education. For their own benefit, parents are asked to give their children a good initial education before sending them here. In case of application for registration, the following documents must be submitted.

Identity card

Health report

Vaccine report

Certificate from the last school

The items that boarders can bring to the school are:

Several clothes, shoes, rubber shoes, raincoat, umbrella, four napkins, six towels, six sheets, one pillow, four pillowcases, a 180X75 cm mattress, three blankets and a mattress cover.

The tuition fee is the same as the college. There will be no discount for students who are late to enroll, and no discounts are made for students who cannot attend school for any reason other than illness.

⁴⁷ In 1927, the preparatory part and its aftermath was removed.

The school administration recommends that the students keep the money given to them as pocket money to the school cashier in order to prevent them from spending both lost and unnecessary.

Books, pens, paper, etc. are sold at the school. Daytime students' fees are given in advance, boarders on credit to pay in January and May.

Boarders are not allowed to leave school without their parents' permission. Parents and relatives of students can visit the students only on Fridays.

Students are required to attend school regularly, and parents' assistance is also requested in this regard.

For more information, the Head Teacher of the School can be consulted.

Address: Republic of Turkey, İstanbul, Arnavutköy American College for Girls or Galata 39th mailbox.

Conclusion

Arnavutköy American College for Girls which is one of two colleges not founded by American Board of Commissioners for Foreign Missions and the most popular one among international schools, has managed to be among the subjects of academic studies also with its most recent name, Constantinople College for Girls, both in its era and today. The school has provided education in order to achieve its goal since its establishment in Turkey.

As a result of the 1923 Lausanne Peace Treaty, the proclamation of the Republic of Turkey and the subsequent regulations regarding foreign schools, weekly hours of Turkish lessons were increased and religion lessons were removed from the curriculum. However, the school continued its religious rituals. The merger of the Constantinople College for Girls and the Robert College in 1932, consisted of teaching only in the same building because both were of the same status in terms of teaching and missionary activities.

Robert College still continues its operation in Turkey. Robert College, which accepts students with one of the highest scores in the High School Entrance Exam (2020 LGS), still maintains its popularity and remains being the preferred school for the education of children of many families.

L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano tra storia e attualità. Note sulla IV Settimana di Eccellenza dell'Università di Macerata

Sofia Montecchiani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
s.montecchiani2@unimc.it

Pedagogical and didactic innovation in the educational system. Insights into the IV Week of Excellence

ABSTRACT: This contribution aims to present in a synthetic but exhaustive way the IV Week of Excellence's work. This event, entitled *Pedagogical and didactic innovation in the training system*, took place from the 10th to the 14th of May 2021 and it was held online. The works were planned as a part of highly qualified educational activities proposed by the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata under the project «3i4u – Innovation, Internationalisation, Inclusion for the University» (from 2018 to 2022), which is supported by the Italian program for Universities Excellence Departments (Law n. 232/2016, art. 1, codicils 314-338). The event provided a wide range of highly qualified seminars, most of all a national conference with History of Education scholars and researchers of great value from Italy and all over Europe, together with highly specialized workshops for undergraduates, graduated and PhD students. This Week of Excellence was attended by more than 40 speakers and also by about 200 listeners. It was an exceptional training opportunity.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of Pedagogy; Pedagogical and didactic innovation; Week of Excellence; Italy; XIX-XX Centuries.

Si è svolta a Macerata, dal 10 al 14 maggio 2021, la IV Settimana di Eccellenza dal titolo *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo*, un'intensa occasione di studio e di ricerca, ricca di suggestive riflessioni, organizzata nell'ambito delle attività didattiche di alta qualificazione promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo

dell'Università degli Studi di Macerata nel quinquennio 2018-2022 e inserita all'interno del progetto «3i4u – innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'università»¹, finanziato nel programma per i dipartimenti universitari di eccellenza (Legge n. 232/2016, art. 1, commi 314-338). L'evento, predisposto dal gruppo di docenti e studiosi di Storia della pedagogia dell'ateneo marchigiano, ha visto la partecipazione di un considerevole numero di uditori provenienti da ogni parte d'Italia e ha offerto una irrinunciabile opportunità di discutere sulle più rilevanti tematiche inerenti la storia della scuola, la storia dell'educazione, la storia della pedagogia, la storia dell'università e la storia della didattica universitaria.

Ad inaugurare la settimana, che si è svolta interamente su piattaforma telematica per il perdurare dell'emergenza pandemica, dopo i saluti istituzionali di Lorella Giannandrea, direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo, di Michele Corsi, professore emerito di Pedagogia generale presso il medesimo dipartimento, e di Roberto Sani, coordinatore scientifico e organizzativo della IV Settimana di Eccellenza, insieme ad Anna Ascenzi, Juri Meda e Luigiaurelio Pomante, è stato l'interessante intervento di Francesco Tonucci (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche) che ha proposto una riflessione sul tema *Si può insegnare a fare innovazione didattica?* Nel corso della sua relazione, particolarmente apprezzata dagli studenti che hanno preso parte attivamente all'evento con domande ed interventi, Tonucci, autore di numerosi libri sull'infanzia, sull'educazione e sulla formazione dei docenti, nonché promotore e creatore del progetto internazionale «La Città dei Bambini», ha ribadito l'importanza di un necessario rinnovamento del modo di fare didattica, affinché questa possa essere sempre più adatta alle istanze provenienti dal mondo studentesco attuale.

Fulcro della IV Settimana di Eccellenza è stato poi il convegno nazionale di studi *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra* che, sulla scia del convegno precedentemente organizzato nel 2019 per la II Settimana di Eccellenza (*Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*)², ha rappresentato un virtuale luogo di incontro tra i più importanti specialisti della storia dell'educazione, i quali, ancora una volta, hanno accolto l'invito del gruppo maceratese per discutere e approfondire alcune tematiche di rilevante interesse nazionale. Il convegno, articolato in quattro sessioni suddivise in due giornate, ha visto la partecipazione di ben trenta studiosi afferenti ad undici diversi atenei della Penisola.

¹ Tutte le informazioni sul progetto predisposto dal Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata e sulle attività ad esso correlate sono reperibili nel sito <www.3i4u.unimc.it>.

² A questo proposito si vedano gli atti del precedente convegno di studi: A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Ad aprire la prima sessione, coordinata dal contemporaneista Edoardo Bressan, è stato il pregevole intervento del presidente del C.I.R.S.E., Fulvio De Giorgi dell'Università degli Studi di Modena e Reggio, il quale ha avuto modo di sottolineare i notevoli progressi compiuti dalla ricerca storico-educativa nell'ultimo trentennio grazie ad un affresco policromatico di voci che ha consentito all'intero settore di crescere sia quantitativamente che qualitativamente. Il professor Giorgio Chiosso, emerito dell'Università degli Studi di Torino e giustamente considerato oggi uno tra i più importanti storici dell'educazione in Italia e all'estero, ha suscitato profondo interesse nella platea virtuale di uditori, con un intervento dal titolo *Progettualità pedagogica e innovazione didattica nella scuola dell'Italia unita: dall'Unità al fascismo*, con il quale ha delineato un affascinante e mai banale *excursus* di oltre sessant'anni di storia della pedagogia italiana con un *focus* specifico centrato sull'innovazione didattica all'interno delle aule scolastiche del nostro Paese. Nel corso della prima sessione si sono poi succedute altre quattro relazioni a firma di Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), che ha illustrato in maniera quanto mai efficace i *Metodi e le pratiche d'insegnamento della Lettura e Scrittura nella scuola primaria dell'Italia unita*; di Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata) che si è dedicata all'originale tema de *La diffusione della lezione di cose in Italia tra XIX e XX secolo e il ruolo delle maestre scrittrici*; di Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna) che ha presentato con dovizia di particolari la stretta connessione esistita tra *Maria Montessori e il rinnovamento della scuola per l'infanzia al principio del XX secolo*; ed infine di Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) che, recuperando la sua brillante vocazione giovanile per la storia dell'Università³, ha trattato con rigore metodologico e grande puntualità storiografica il tema *Studenti e professori nell'università italiana postunitaria tra politica e didattica*.

Nel pomeriggio del martedì, invece, sotto il coordinamento di Giuseppe Trebisacce (Università degli Studi della Calabria), a tenere desta l'attenzione degli oltre centocinquanta partecipanti alla sessione, sono stati nell'ordine Hervé A. Cavallera (Università degli Studi di Lecce), il quale, da riconosciuto esperto della figura di Giovanni Gentile, ha incentrato la propria erudita relazione su *Il dibattito sul rinnovamento della pedagogia e della didattica in Italia dal positivismo del tardo Ottocento a Giovanni Gentile*; Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata) che, dopo aver dedicato diverse e significative ricerche al tema dei diritti e doveri all'interno del sistema scolastico italiano⁴, ha

³ In particolare, si fa qui riferimento a due rilevanti e quantomai significativi contributi: S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993 ed Ead., *Autonomia e decentramento nell'università italiana dalla Destra storica al secondo ministero Coppino (1859-78)*, in F. Pruneri (ed.), *Il cerchio e l'ellisse: centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2005, pp. 57-107.

⁴ A tal riguardo si vedano R. Sani, «Refining the masses to build the Nation». *National schooling and education in the first four decades post-unification*, «History of Education &

presentato un meticoloso contributo, appunto, su *L'insegnamento dei «Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino» nelle scuole secondarie dell'Italia unita: dall'Unità alla fine dell'Ottocento*; Maria Tomarchio (Università degli Studi di Catania), il cui intervento *L'influenza dell'attivismo pedagogico e delle scuole nuove nel rinnovamento didattico delle scuole italiane dai primi del Novecento all'avvento del fascismo* ha stimolato l'interesse di molti su un tema quanto mai attuale nel dibattito storiografico odierno; Juri Meda (Università degli Studi di Macerata) che, partendo dall'approfondita analisi di un particolare strumento didattico conservato presso il Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca»⁵, ha presentato *Un esperimento didattico di alternativa ai libri di testo nella scuola fascista: il «Manifesto scolastico settimanale» (1934-1937)*; Lorenzo Cantatore (Università degli Studi di Roma Tre) che ha brillantemente offerto una serie di pregevoli spunti su *Giuseppe Lombardo Radice tra didattica e pedagogia*; Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) che con accurata acribia storiografica ha analizzato il ruolo dei periodici nel rinnovamento della didattica elementare ed in particolare quello di «*Scuola Italiana Moderna*» e *il rinnovamento della didattica della scuola elementare fra le due guerre*; Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata), il quale con originalità ha centrato la propria attenzione su *La rivoluzione delle immagini: quadri murali e proiezioni luminose tra '800 e '900*; Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) il cui interesse per le scuole materne ha trovato felice applicazione nella relazione *Pro Infantia e il rinnovamento delle scuole materne tra didattica e pedagogia infantile*; e infine, Chiara Meta (Università degli Studi di Roma Tre), la quale ha chiuso il lungo pomeriggio di studi, con un contributo denso e ricco di accattivanti sollecitazioni anche ideologiche, dal titolo *Rinnovamento scolastico e rivoluzione intellettuale nella riflessione di Antonio Gramsci*.

La seconda giornata del convegno maceratese è stata, invece, aperta dalla terza sessione, presieduta da Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise), che ha accolto nella prima parte della mattinata gli interventi di Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze), Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre) e Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova), ai quali è toccato il non facile compito – ma assolto con apprezzato successo – di tracciare un bilancio su *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e*

Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 79-96; e il volume A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, eum, 2016.

⁵ Sull'importante ruolo rivestito dal Museo della Scuola dell'Università degli Studi di Macerata nell'ambito della valorizzazione del patrimonio educativo e nell'attuale scenario dei musei scolastici ed educativi, si faccia riferimento al recente contributo di S. Montecchiani, *La promozione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo: l'esperienza del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 25, n. 1, 2021, pp. 199-208.

culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra, soffermandosi in maniera specifica rispettivamente sull'area laica, su quella marxista e su quella cattolica. Nella seconda parte della mattina, invece Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata) ha presentato la dettagliata e stimolante relazione su *L'occasione mancata: il dibattito sull'insegnamento della storia e sull'educazione civile e democratica nell'Italia repubblicana*, mentre Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata) ha offerto agli uditori, con appassionata dialettica, un'efficace panoramica sugli ultimi tormentati sessant'anni di storia dell'Università italiana con il suo intervento dal titolo *Innovazione didattica e riforme istituzionali nel sistema d'istruzione superiore italiano: dalla ricostruzione post-bellica all'Università del nuovo millennio*.

Nella quarta e ultima sessione del fecondo incontro di studi, coordinata da Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna), è stato nuovamente il secondo dopoguerra l'assoluto protagonista nelle numerose relazioni presentate. Ad un quanto mai efficace Benedetto Vertecchi (Università degli Studi di Roma Tre) il compito di parlare di *Innovazione didattica e nuove tecnologie per l'apprendimento nella scuola italiana dalla svolta degli anni Sessanta alla fine del secolo*; a Francesca Borruso (Università degli Studi di Roma Tre) quello di ricostruire gli anni complessi e delicati, oltre ai passaggi più intricati de *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*; a Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) l'impegno di avviare una seria riflessione su *Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in «Scuola Italiana Moderna»*; a Cristiano Corsini (Università degli Studi di Roma Tre) il dovere di presentare con competenza *Il dibattito sulla valutazione nella scuola italiana nel secondo dopoguerra*; ad Edoardo Puglielli (Università degli Studi di Roma Tre) quello di offrire una sintesi ampia e convincente su *La critica pedagogica e didattica di Dina Bertoni Jovine*; e a Monica Galfrè (Università degli Studi di Firenze) l'opportunità di tornare a parlare *cum grano salis* di un tema tanto importante, quanto mai spesso abusato e distorto nelle sue interpretazioni, come quello del '68 e *il dibattito sul rinnovamento didattico e culturale della scuola media in Italia*.

A chiudere il convegno sono state, infine, le riflessioni di Roberto Sani, il quale ha invitato l'intera comunità scientifica degli storici della pedagogia a recuperare il rigore metodologico proprio di una vera ricerca storiografica e a non perdere mai di vista il reale senso del lavoro dei ricercatori, chiamati a ricostruire e interrogare il passato senza forzature ideologiche, né proiettando all'indietro nel tempo le categorie, spesso non sempre corrette ed opportune, appartenenti al presente.

Non poteva poi mancare alla IV Settimana di Eccellenza la dimensione internazionale dell'evento. In tal senso particolarmente apprezzato è stato il seminario di alta specializzazione tenutosi nel pomeriggio di giovedì 13 maggio dal titolo *What is educational innovation? A critical look from history*, che ha visto la partecipazione di due affermati e noti studiosi, ovvero Sjaak Braster

(Erasmus Universiteit, Rotterdam – Olanda) e María del Mar Del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá – Spagna). Durante i loro interventi, i due relatori hanno tentato di delineare il percorso storico dell'innovazione didattica e di definirla – per quanto possibile – anche dal punto di vista epistemologico, presentando rispettivamente il caso olandese e quello spagnolo, suscitando non poca curiosità tra gli uditori, che si sono interrogati sull'effettiva “modernità” del rinnovamento dei metodi educativi e sull'influenza esercitata dal contesto politico, sociale, culturale e civile in cui la stessa azione educativa si inserisce.

A Fabio Targhetta e Marta Brunelli (rispettivamente direttore e vicedirettore, oltre che responsabile dei servizi educativi, del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca»), opportunamente supportati dalla specialista Francesca Davida Pizzigoni (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), il merito di aver favorito infine la notevole partecipazione di studenti e dottorandi nel laboratorio di alta specializzazione dal titolo *Ritorno al futuro: come innovare la didattica con l'uso degli oggetti del patrimonio storico-scolastico*, suddiviso in due mattinate (quella del giovedì e quella del venerdì). Nel corso del primo modulo, più teorico, *Dalla lezione di cose all'object-based learning* sono stati presentati gli assunti principali della lezione di cose oltre ad un particolare caso studio, mentre nel secondo modulo, dal taglio più pratico e intitolato *Usare il patrimonio per una didattica laboratoriale e interdisciplinare*, i partecipanti hanno avuto la possibilità di mettere in gioco le loro capacità attraverso una diretta e proficua esperienza laboratoriale, dal carattere interdisciplinare, organizzata nell'ambito del recente filone di studi dedicato alla promozione e alla valorizzazione del patrimonio materiale scolastico⁶, ormai ufficialmente riconosciuto quale imprescindibile fonte per l'indagine storico-educativa.

Alla IV Settimana di Eccellenza va, quindi, riconosciuto il merito di aver saputo affrontare con grande rigore scientifico la complessa questione dell'innovazione pedagogica e didattica, favorendo l'incontro e la convergenza di diversi punti di vista proposti dai vari specialisti presenti, che si sono allineati alla riflessione storico-pedagogica in una prospettiva d'indagine per l'appunto *innovativa*, capace di coniugare approcci intersettoriali, attività laboratoriali e di valorizzare una dimensione integrale della ricerca, a discapito dei particolarismi

⁶ Per un approfondimento tematico su tale ambito di ricerca si vedano i fondamentali lavori di D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningsmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary series, vol. I, 1995, pp. 353-382; J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011) / La storia della cultura scolastica in Italia e in Spagna: bilancio e prospettive. Atti del I Workshop italo-spagnolo di storia della cultura scolastica (Berlango de Duero, 14-16 novembre 2011)*, Macerata, eum, 2013; A. Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Ferrara, Volta la carta, 2016; A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

del passato. La storiografia educativa, di fatto, dopo aver attraversato una fase di profonda e necessaria rigenerazione, è ora in grado di far emergere con forza il proprio rigore metodologico, il valore dei propri assunti concettuali, ma soprattutto il suo ampio potenziale euristico, caratteri che le permettono di ricoprire un ruolo fondamentale all'interno dell'attuale scenario scientifico nazionale e di svilupparsi, altresì, in una prospettiva sempre più internazionale e transdisciplinare.

Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*

Mirella D'Ascenzo
Department of Education Studies
«Giovanni Maria Bertin»
University of Bologna (Italy)
mirella.dascenzo@unibo.it

School archives as source for historical-educational research: experiences and perspectives

ABSTRACT: This paper outlines the main historiographical reasons behind the birth of school archives, which, although often neglected and ignored, represent new pivotal sources for the history of education. With reference to the legislation on this topic, some pioneering experiences regarding the census and recovery of school archives in Emilia Romagna (Italy) are presented, with special attention to the city of Bologna (Italy). Moreover, this contribution sets out to promote the safeguarding of this remarkable educational heritage, which is essential not only for researchers and the history of education, but also for teaching and citizenship.

EET/TEE KEYWORDS: School archives; Material school culture; Educational heritage; Collective memory; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *Scenari e contesti*

Gli ultimi decenni della storia della scuola sono stati caratterizzati dal netto superamento delle ricostruzioni di sintesi storico-politica su fonti legislative o storico-pedagogiche, con l'emergere di nuove domande storiografiche, legate

* Il presente testo costituisce un ampliamento e rielaborazione della relazione *Gli archivi scolastici di Bologna e dell'Emilia Romagna* presentata al Convegno nazionale di Matera dal titolo *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo* il 4-5 ottobre 2019, organizzato dall'Università degli Studi della Basilicata unitamente alla Deputazione Lucana di Storia Patria con il patrocinio della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE) sorta nel 2017 di cui al link <<http://www.sipse.eu>> (ultimo accesso: 05.01.2021). Si ringraziano i funzionari degli archivi qui citati per il supporto nella ricerca dei dati.

alla necessità di superare la consueta storia «legale» della scuola per conoscere invece la scuola «reale», la «cultura scolastica» e la «scatola nera della scuola»¹. Si è trattato di una lenta rivoluzione storiografica che, a partire dagli anni Ottanta, anche a livello internazionale, ha posto quindi nuovi interrogativi e cercato nuove fonti nella cultura materiale della scuola (libri di testo, quaderni, outillage scolastico ecc.), attraverso le quali i docenti hanno declinato le materie scolastiche nella pratica didattica quotidiana. Cruciale è stato il ruolo svolto dalla storia locale della scuola che, con la focalizzazione dello sguardo su un limitato territorio o caso di studio, ha permesso di individuare le fonti utili per la ricostruzione della cultura scolastica e della progettualità agita sulla scuola «dal basso», con i suoi attori che riemergono come personaggi vivi sulla scena, quasi tolti dall'oblio del tempo e dello spazio sociale, come i docenti, i direttori, gli alunni, le famiglie, le autorità, la più ampia società², anche se non sempre è possibile cogliere lo svolgimento della vita quotidiana e materiale della scuola, con i suoi ritmi, le sue gerarchie, i suoi ruoli e il complesso congegno organizzativo, pedagogico e didattico che ne caratterizza lo svolgimento tra progettualità e attuazione. A queste esigenze storiografiche rispondono, anche, le fonti presenti negli archivi scolastici, che conservano la documentazione amministrativa delle scuole (registri di protocollo, contabilità, inventari, corrispondenza, circolari, verbali di riunioni, fascicoli del personale ecc.) e quella relativa all'attività didattica (registri di classe e del docente, registri delle assenze, registri dei certificati scolastici, verbali degli esami, pagelle, relazioni dei docenti, elaborati degli studenti, la cartellonistica didattica, documentazione fotografica e audiovisiva ecc.). Si tratta di un insieme di carte che possono restituire – al di là di una certa ripetitività – informazioni uniche sul funzionamento della singola scuola e sulla cultura scolastica prodotta in un determinato luogo e

¹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, D. Soto Arango, E.V. Johanningsmeier (edd.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*, in «Paedagogica Historica», Supplementary series, vol. I, 1995, pp. 353-382 poi D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147; M. Lawn, I. Grosvenor, *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga De Duero, Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), 2007; S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Mar Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016. Cfr. R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. LIII, n. 2, 2013, pp. 184-195.

² M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 249-272; Ead., *The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2018, pp. 153-171; A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, Editoriale. «Il campanile scolastico». *Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2018, pp. 7-14.

territorio; sono carte certamente uniche e irripetibili, tuttavia anche simili a quelle di altre scuole, in uno scorrere comune del tempo nel calendario scolastico e nella vita quotidiana e per questo utili poi per cogliere analogie e differenze sulle pratiche educative e sull'organizzazione della scuola *tout court*. Inoltre, la documentazione raccolta e conservata negli archivi scolastici può restituire elementi utili per la conoscenza del contesto istituzionale di azione concreta dei soggetti della scuola e, contemporaneamente, del funzionamento interno dell'istituzione scolastica e del rapporto tra scuola, comunità locale e nazionale e gli eventi politici più generali, ampliando lo sguardo dalla scuola alla storia sociale.

Per questo, sul piano storiografico, gli archivi scolastici diventano fonti importantissime da censire, studiare e valorizzare, poiché la loro documentazione potrebbe permettere – su tempi lunghi ovviamente – di rivedere la stessa narrazione della storia della scuola italiana, più verosimile appunto attraverso una storia delle sue singole scuole³. In tale direzione, attiva di recente anche a livello internazionale⁴, si sono mossi i primi censimenti e studi sugli archivi scolastici dagli anni Novanta, condotti dalle sovrintendenze archivistiche, archivi di stato, enti locali, istituti per la Resistenza, storici della scuola e dalle stesse istituzioni scolastiche, con motivazioni anche diverse⁵,

³ E. De Fort, *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M.T. Segà (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002, pp. 31-70.

⁴ M. João Mogarro, *Arquivos e educação a construção da memória educativa*, «Revista brasileira de História da educação», n. 10, jul./dez. 2005, pp. 75-99; S. Geladaki, P. Papadimitriou, *School archives and their potentials in teaching: aspects of Greek reality*, «Journal of integrated information», 2014, <<http://ejournals.uniwa.gr/index.php/JIIM/article/view/3163>> (ultimo accesso: 04.01.2021); L. Paciaroni, *Archivos escolares: un recurso para la explotación didáctica del patrimonio cultural de las escuelas en Italia*, «Quadernos chilenos de historia de la educación», n. 12, 2019, pp. 9-24; R. Esteban Sandoval Díaz, *Archivos escolares que construyen identidad: el liceo público, historia y patrimonio de los chilenos*, «RIDPHE. Revista iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo», vol. 2, n. 2, jan./jun. 2016, pp. 22-36; *Prima Jornada de archivos escolares*, 17 settembre 2020 al link <<https://www.rosario-conicet.gov.ar/ver-agenda/item/1361-irice-programa-huellas-de-la-escuela>> (ultimo accesso: 02.01.2021).

⁵ Sulle operazioni di censimento degli archivi scolastici la bibliografia è ormai vasta, si rinvia almeno a G. Tato (ed.), *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell'istruzione nel Friuli Venezia Giulia. Atti del convegno (Trieste-Udine, 24-26 novembre 1995)*, Trieste, Associazione Nazionale Archivistica Italiana – Sezione Friuli Venezia Giulia, 1996; Q. Antonelli (ed.), *Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, Rovereto, Comune di Rovereto, 1997; S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e Presente», n. 42, 1997, pp. 137-150; F. Cavazzana Romanelli, D. Martino (edd.), *Gli archivi delle scuole. Atti del corso di aggiornamento (Treviso, 7-15 giugno 1995)*, Treviso, Archivio di Stato di Treviso-Provvveditorato agli Studi di Treviso, 1997; F. Klein, *Sui consumati banchi... Generazioni cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine. Atti del convegno (Firenze, 28 marzo 1996)*, «Archivi per la storia», vol. X, n. 2, 1997; R.G. Arcaini, *Gli archivi delle scuole elementari trentine: censimento descrittivo*, Trento, Provincia autonoma di Trento, Servizio beni librari e archivistici, 2003; Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza (ed.), *Memorie di scuola: indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli, 2006; A. Nicosia

tramite ricerche svolte anche in occasione di anniversari di fondazione o dei festeggiamenti del centocinquantenario dell'Unità d'Italia, intrecciando spesso l'attività didattica nelle classi per la ricerca sugli archivi e sulla memoria della propria scuola⁶. Censimenti, attività didattiche, studi di caso si sono svolti contemporaneamente al dispiegarsi di una complessa normativa nazionale che,

(ed.), *Dagli archivi delle scuole romane: storia, memoria, identità. Catalogo della mostra presentata al Vittoriano (Roma, 13 maggio-11 giugno 2006)*, Roma, Gangemi, 2006; L. Vaccarotti, *L'archivio scolastico del circolo didattico di Vetralla*, Quaderni di Vetralla 7, Vetralla, Davide Ghaleb editore, 2009; sugli aspetti metodologici F. Klein, *La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 5, 1998, pp. 37-44; G. Fioravanti, *Gli archivi delle scuole: aspetti istituzionali, normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 6, 1999, pp. 337-344; G. Giarrizzo, M. Giarrizzo, *Per una storia d'Italia come storia delle sue scuole. Una scuola di frontiera, la "Manzoni" di Catania*, Catania, Maimone, 2005; M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2007; M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (edd.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in A. Badanelli, J. Meda (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; G. Simone, F. Targhetta, *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2016. Ulteriori riferimenti in L. Paciaroni, *School archives: a resource for historical-educational research and schools*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 799-807; M. D'Alessio, *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 791-807; B. Serpe, *Gli archivi scolastici, la promozione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Calabria*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 105-115. Si segnala l'importante lavoro di recupero e valorizzazione svolto dal Forum delle Scuole storiche napoletane al link <<http://www.forumschoolstorichenapolethane.it/chi-siamo/il-progetto/>> (ultimo accesso: 03.01.2021).

⁶ M.L. Perna, *Tra vecchie carte. Esperienze didattiche negli archivi di scuole torinesi*, Torino, Consorzio di scuole per gli archivi scolastici – Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea, 2002; M.T. Segà, *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, cit.; A. Santagiustina, R. Vivante, *Fare storia in archivio*, «Cooperazione Educativa», n. 1, 2003, pp. 58-61; E. Cento, L. Di Ruscio, *Didattica della storia dell'800 e del '900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, Corazzano, Titivillus Edizioni, 2005; D. Picciau, L.M. Plaisant (edd.), *L'archivio scolastico. Storia e didattica*, Cagliari, CUEC, 2005; P. Angelucci, *Gli archivi scolastici: dall'interesse storiografico all'uso didattico*, in M. Locci, S. Maroni, *Tutti in classe! la scuola in Umbria dall'Unità ad oggi nei documenti degli archivi scolastici: catalogo della mostra documentaria del Progetto Hermes per la valorizzazione degli archivi scolastici*, s.l., Soprintendenza Archivistica per l'Umbria, 2010 (Città di Castello, Alfagrafica), 2010, pp. 45-56; P. Angelucci, S. Martella, *Gli archivi scolastici: solo vecchie carte? Alla scoperta di una memoria trascurata*, Perugia, Morlacchi, 2008; L. Lajolo, *Scuola e società: archivi scolastici e ricerca didattica*, Asti, s.l., s.n., 2005; F. Cavazzana Romanelli, E. Perillo, *Fra scuola e archivi. Storia e prospettive di una lunga complicità*, «Storia e futuro», n. 36, novembre 2014, <<http://storiaefuturo.eu/fra-scuola-e-archivi-storia-e-prospettive-di-una-lunga-complicita>> (ultimo accesso: 12.01.2021); G. Fogliardi, G. Marcadella, *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica. Terza giornata di studio per la valorizzazione del patrimonio archivistico del Trentino-Alto Adige* (Trento, 21 novembre 2008), Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali, Direzione generale per gli archivi, 2010.

a partire proprio dagli anni Novanta, ha contribuito a definire le competenze relative agli archivi scolastici. In particolare, le leggi sull'autonomia scolastica introdotte dall'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 (nota come legge Bassanini) e il successivo D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 hanno attribuito personalità giuridica alle istituzioni scolastiche, divenute quindi ente pubblico (a partire dal 1 gennaio 2001) sotto la responsabilità dei dirigenti scolastici, obbligate pertanto a riordinare i propri archivi e a redigere un inventario degli archivi storici costituiti dai documenti relativi agli ultimi quaranta anni, in base all'art. 40 del D.Lg. 29 ottobre 1999 n. 490. Il Legislatore ha poi precisato tale responsabilità con il Codice dei beni culturali e del paesaggio (D. lgs 22 gennaio 2004 n. 42) che sottopone anche gli archivi scolastici, come enti pubblici, alla tutela e vigilanza della Soprintendenza archivistica territoriale. Le successive Linee guida per gli archivi delle istituzioni scolastiche emanate dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali – MIBACT hanno poi fornito alle scuole le informazioni necessarie per poter conservare in maniera adeguata il proprio patrimonio, con obbligo di depositarlo nell'Archivio di Stato competente del territorio in caso di impossibilità, al fine di salvaguardare in maniera sicura gli archivi scolastici poiché essi

conservano la memoria dell'attività didattica nelle sue più specifiche articolazioni ed al contempo consentono di ricostruire la storia culturale e sociale dell'istruzione pubblica italiana sia in ambito locale sia nazionale⁷.

La presenza di chiare indicazioni di legge non è ad oggi ancora sufficiente, tuttavia, a salvare gli archivi scolastici dalle condizioni di fragilità in cui si trovano, spesso conservati in scantinati o soffitte, sommersi dalla polvere, dall'umidità, soggetti ad allagamenti o a scarti incontrollati per mancanza di spazi e di risorse adeguate al recupero, riordino, conservazione e ordinamento. Le istituzioni scolastiche, del resto, sono spesso in sofferenza per la tutela e gestione dei propri archivi sia per motivi logistici legati agli spazi insufficienti sia per motivi organizzativi, dovuti all'assenza di figure professionali, interne alla scuola, adeguatamente preparate alle funzioni di riordino e documentazione della storia e memoria della scuola stessa. Le stesse istituzioni preposte alla tutela degli archivi scolastici, d'altra parte, soffrono di una progressiva riduzione di personale tecnico interno, elemento che impedisce di proseguire in quei sopralluoghi capillari necessari per verificare le condizioni degli archivi scolastici ma anche, a volte, per conoscerne la stessa dislocazione sul territorio. Non giova neppure, probabilmente, l'assenza di coordinamento dei diversi soggetti istituzionali a vario titolo interessati agli archivi scolastici, che spaziano dalle sovrintendenze archivistiche ai singoli archivi di stato, dagli

⁷ *Linee guida per gli archivi delle istituzioni scolastiche*, <<http://www.archivi.beniculturali.it/index.php/cosa-facciamo/progetti-di-tutela/progetti-conclusi/item/556-archivi-delle-scuole>> (ultimo accesso: 03.01.2021).

istituti di storia contemporanea agli archivi comunali, da enti legati alle regioni alle istituzioni scolastiche, ciascuno con la propria mission peculiare e livello di attenzione e approfondimento. In molti casi tali enti hanno solo in parte provveduto a pubblicare le proprie iniziative o a inserire censimenti e inventari negli appositi siti istituzionali, rendendo ardua una mappatura completa sui territori, elemento che aumenta il rischio di dispersione. Manca inoltre una consapevolezza culturale diffusa nell'opinione pubblica, talvolta anche nel mondo politico, dell'importanza del patrimonio racchiuso negli archivi scolastici per la memoria collettiva, nonostante i numerosi contributi sul piano scientifico e didattico già noti, oltre ad alcuni interessanti volumi di carattere amatoriale o narrativo editi in funzione della memoria collettiva⁸.

2. Mappare e censire per salvare gli archivi scolastici: esperienze in Emilia Romagna

Negli ultimi decenni l'Emilia Romagna è stata oggetto di attenzione, spesso anche congiunta, di enti diversi *in primis* la Soprintendenza archivistica ovviamente, ma anche gli istituti di storia contemporanea, gli archivi storico-comunali, gli archivi provinciali, gli archivi degli ex provveditorati agli studi

⁸ F. Fusaro, *Maestri e balilla. Il ventennio fascista a Mercato San Severino attraverso le cronache scolastiche*, Salerno, ASIR, 1993; L. D'Ignazi, *Tra i banchi del passato: la storia vissuta dei bambini di ieri. Ricerca storica sui registri scolastici dell'archivio dell'Istituto Scolastico comprensivo di Ripatransone dal 1933 al 1946*, Grottammare, Media Print 2000, 2009; O. Marrocco (ed.), *La scuola della madia vuota: san Muro Cilento. Cronache scolastiche 1929-1944*, Acciaroli, Centro di promozione culturale per il Cilento, 2002; D. Gasparini (ed.), *I balilla a scuola: cronache, pensiero, dettati di bambini plagiati e contenti (Miane 1928-1943)*, Cison di Valmarino, Circolo culturale «Al Mazarol», 2003; A. Melandri, G. Fugattini, *Scolari, maestri e banchi di scuola: storia, aneddoti, curiosità e rivelazioni: la scuola di Fusignano e frazioni ricostruita attraverso i registri scolastici (1860-1952)*, Fusignano, Morandi, 2003; D. Gasparini (ed.), *Mi piace tanto le erbe cotte...: cronache, pensiero, dettati di bambini poveri e contenti (Miane, 1928-1947)*, Cison di Valmarino, Circolo culturale «Al Mazarol», 2004; A. Castrovilli, N. Del Vento, C. Seminara, *Scuole Gabelli e Pestalozzi: registri degli anni scolastici 1943-1945*, Torino, Tipografia Castello, 2005; G. Sgangero, *Storie e memorie: cronache, testimonianze, ricordi dai registri di classe della scuola "Duca d'Aosta" di Monfalcone (1930-1955)*, Monfalcone, Tip. Savorgnan, 2005; D. Corvino, *Schegge didattiche: memorie d'altri tempi. Cronache scolastiche dal 1939-'40 al 1944-'45 dei maestri di Castel San Giorgio e Siano*, Napoli, Guida, 2006; B. Sforza (ed.), *«Me paréa mill'anni...»: appunti e ricordi tratti dalle cronache della scuola di Vivaro Romano*, Subiaco, Ed. Fabreschi, 2007; F. Caggio, R. De Polo, A. Gottardi (edd.), *Maggio è un bel mese per la prima classe...: prime letture di antichi registri scolastici*, Milano-Udine, Mimesis, 2010; A. Mencarelli, *Racconti di scuola. Alunni e maestri a Costano nei registri di classe 1939-1989*, Quaderni del Museo della scuola di Castelnuovo di Assisi (2), Foligno, Il Formichiere, 2014; A. Del Zotto, *Insegnanti e alunni delle scuole elementari di Cordenons dall'anno scolastico 1945-1946 all'anno scolastico 1949-1950. Dati statistici, documenti fotografici e cronache della vita scolastica*, Pordenone, Universalia, 2016.

che hanno promosso diverse attività di ricognizione, censimento, riordino degli archivi scolastici – anche in seguito al terremoto dell’Emilia nel 2012 – così come iniziative di valorizzazione didattica con/per le scuole, quali quelle presentate nelle manifestazioni *Quante storie nella storia* promosse dall’Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC), ente di recente confluito nel Patrimonio Culturale dell’Emilia Romagna. Particolarmente interessante è stata l’azione dell’Archivio di Stato di Piacenza che ha coordinato il censimento degli archivi scolastici tra 1998 e 2007, con l’elenco dei materiali d’archivio organizzato per tipologia, estremi cronologici, consistenza pubblicato sul sito⁹. Si tratta di un lavoro importante, caratterizzato anche da una sezione dedicata alla storia novecentesca dell’istruzione e dall’ospitalità di un «Museo didattico e della didattica» che raccoglie sussidi didattici, come cartine geografiche, registratori, proiettori, vetrinette e altri strumenti, oltre al fondo bibliografico del pedagogo Daniele Novara, costituito da circa 300 testi scolastici per le scuole elementari e le scuole medie inferiori e superiori¹⁰.

Al 2007 risale un censimento degli archivi scolastici di Reggio Emilia promosso dall’Istituto Storico per la Resistenza e la Società contemporanea in provincia di Reggio Emilia-ISTORECO, dalla Provincia e dalla Soprintendenza archivistica locale, che definì il censimento sugli istituti scolastici primari e secondari istituiti prima del 1945. Un precensimento iniziale coinvolse l’Ufficio scolastico della provincia per informare dell’iniziativa e acquisire indicazioni sommarie del patrimonio presente. Grazie a finanziamenti acquisiti dalla Soprintendenza nel corso del 2009 si svolse poi il vero e proprio censimento di undici istituti superiori, cinque istituti comprensivi e quattro direzioni di circoli didattici preesistenti al 1945, con sopralluoghi mirati e inventari pubblicati sul sito dell’Archivio di Stato di Reggio Emilia¹¹.

La città di Modena è stata oggetto di uno specifico intervento sugli archivi cittadini da parte della Fondazione della Cassa di Risparmio locale dal 2007 con il progetto *ArchiviaMo* che ha coinvolto il riordino degli archivi di numerose scuole, come il liceo scientifico statale “Alessandro Tassoni”, i cui inventari sono presenti nel sito dell’Istituto per i Beni Culturali e Naturali della Regione

⁹ <<http://www.archiviodistatopiacenza.beniculturali.it/index.php?it/227/archivi-scolastici>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

¹⁰ E. Stendardi, *Il Museo didattico e della didattica dell’Archivio di Stato di Piacenza: un primo bilancio e prospettive per il futuro*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008, pp. 137-140. Cfr. anche <<http://www.archiviodistatopiacenza.beniculturali.it/index.php?it/276/museo-didattico-e-della-didattica>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

¹¹ B. Menghi Sartorio, S. Vitali, *Un primo censimento del patrimonio archivistico delle scuole reggiane* in M. Carrattieri, N. Castagnetti, A. Ferraboschi (edd.), *Una provincia che fa scuola. Aspetti dell’istruzione secondaria a Reggio Emilia (1962-2012)*, Parma, Diabasis, 2014, pp. 327-354; si rinvia al link <<http://www.archiviodistatoreggioemilia.beniculturali.it/index.php?it/103/fondi-archivistici>> (ultimo accesso: 04.01.2021). Presso il Polo archivistico del Comune di Reggio Emilia si trova altresì collocato l’Archivio dell’Ispettorato scolastico della provincia di Reggio Emilia costituito da 52 buste (1919-1979).

Emilia-Romagna (IBC)¹². Il progetto *ArchiviaMo* ha previsto il riordino e inventario anche del prestigioso Istituto tecnico industriale statale “Fermo Corni”, che aveva già avviato il recupero del proprio patrimonio archivistico, con la collaborazione dell’Archivio storico comunale di Modena; ad un primo riordino era seguita una mostra e un importante volume e catalogo¹³. Anche il Liceo “Carlo Sigonio”, erede dell’antico Istituto magistrale cittadino, ha avviato in autonomia il recupero del proprio patrimonio archivistico e documentario, proseguendo l’attività anche tramite l’Associazione «Amici del Sigonio» sorta nel 2013¹⁴. *ArchiviaMo* ha curato anche il riordino e inventario di alcune scuole della provincia modenese come Castelvetro¹⁵ e dell’archivio storico del Comune di Carpi, che conserva fondi di natura scolastica comunale dal 1800 al 1922 e alcuni nuclei archivistici aggregati afferenti al locale ginnasio, all’Educandato delle Figlie del Gesù, all’asilo infantile, alla Scuola comunale di musica e alle scuole tecniche di avviamento professionale oltre al fondo della Direzione didattica (carteggi, registri di classe e di istituto, prove d’esame, verbali dei consigli di classe, graduatorie di concorsi di tutte le scuole) che facevano riferimento al Comune prima del 1968¹⁶.

Sempre la Soprintendenza archivistica dell’Emilia Romagna ha promosso nel 2016 lavori di censimento sugli archivi scolastici di Parma, che hanno portato alla luce il corposo patrimonio conservato nell’Istituto comprensivo “Sanvitale-Fra Salimbene”, in particolare di asili, scuole elementari e secondarie cittadine; altra attività di ricerca e riordino è stata svolta sul materiale dell’Istituto d’arte “P. Toschi” e dal liceo classico cittadino “G. Romagnosi” sul proprio archivio, come

¹² <http://archivi.ibc.regione.emilia-romagna.it/ibc-cms/cms.find?flagfind=customXdam-sTree&id=IBCAS00226&munu_str=0_1_1&numDoc=69&docStart=&backward=&hierStatu-s=2,1,0&docCount=25&physDoc=4&comune=Modena> (ultimo accesso: 04.01.2021).

¹³ <<http://rivista.ibc.regione.emilia-romagna.it/xw-200703/xw-200703-a0044>> (ultimo accesso: 04.01.2021). Sulla storia del “Corni” cfr. O. Nuzzi (ed.), *Il Corni e Modena*, Modena, Corni Edizioni, 2003, specie pp. 121-126; F. Baldelli (ed.), *Dalla Regia Scuola Popolare Operaia per Arti e Mestieri all’Istituto tecnico industriale statale “Corni”*, Modena, Mucchi, 2007. Si rinvia anche <https://www.istitutocorni.gov.it/pvw/app/MOIT0004/pvw_sito.php?sede_codice=MOIT0004&page=804812> e <<https://www.amicidelcorni.it/>> (ultimo accesso: 04.01.2021). Il Corni è attualmente sempre attivo nella conservazione della propria memoria, anche attraverso l’Associazione «Amici del Corni», che supporta le attività di restauro della collezione scientifica e tecnica dell’istituto stesso.

¹⁴ Sul «Sigonio» rinvio al sito <<https://www.sigonio.edu.it/presentazione/>> (ultimo accesso: 14-06-2019). Si segnala che sia l’«Associazione Amici del Corni» sia l’«Associazione Amici del Sigonio» sono di recente entrate a far parte della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE).

¹⁵ <http://archivi.ibc.regione.emilia-romagna.it/ibc-cms/cms.find?flagfind=customXdam-sTree&id=IBCAS00117&munu_str=0_1_1&numDoc=7&docCount=25&docToggle=1&physDoc=1&comune=Castelvetro+di+Modena> (ultimo accesso: 04.01.2021).

¹⁶ L’Archivio storico del Comune di Carpi è particolarmente attivo nella didattica rivolta alle scuole ed alla cittadinanza, cfr. <<http://www.palazzodeipio.it/carpi/Sezione.jsp?idSezione=35>> (ultimo accesso: 09.01.2021).

emerso in un convegno del 2019¹⁷. Non risultano invece attività di censimento degli archivi scolastici nella città di Ferrara, tuttavia alcune scuole secondarie di antica origine hanno lavorato sul riordino e valorizzazione didattica del proprio patrimonio documentario come il liceo “Ludovico Ariosto”, anche in relazione alla questione delle leggi antiebraiche¹⁸, e la scuola primaria “Alda Costa”, in stretta collaborazione con l’Archivio storico del Comune di Ferrara, il quale conserva il patrimonio di alcuni archivi di scuole cittadine, come peraltro anche l’Archivio di Stato¹⁹. Nell’Archivio di Stato di Forlì-Cesena sono conservati gli archivi di otto istituti scolastici di carattere storico di Forlì, come quello del liceo classico “Giovanni Battista Morgagni”, della Scuola media annessa all’Istituto statale d’arte, della scuola media “Giovanni Pascoli”, della Scuola normale poi Istituto magistrale “Marzia Degli Ordellaffi”, ma anche della Scuola normale femminile pareggiata di Faenza e molti altri²⁰, mentre in provincia di Forlì l’Istituto per i Beni Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC) ha provveduto all’inventario della scuola elementare di Galeata²¹. Sempre in Romagna si segnala la presenza dei registri scolastici del Comune di Forlimpopoli tra 1859 e 1911 presso l’Archivio storico comunale²², mentre nell’Archivio di Stato di Ravenna si trovano invece gli archivi dell’Istituto tecnico commerciale statale “Giuseppe Ginanni”, con una documentazione compresa tra 1865 e 1995²³. Le esperienze di ricognizione e censimento svolte – qui solo brevemente richiamate – sono state possibili grazie allo sforzo enorme di numerosi enti – sotto lo sguardo ovviamente della Soprintendenza per specifica competenza –

¹⁷ *Giornata di studi. Le scuole a Parma e i loro archivi. Una storia da scoprire*, Parma, 2 aprile 2019, organizzato dalla Soprintendenza archivistica e bibliografica dell’Emilia Romagna Liceo classico statale Gian Domenico Romagnosi Archivio di Stato di Parma, in <<http://www.sa-ero.archivi.beniculturali.it/index.php?id=1189>> (ultimo accesso: 04.01.2021; L. Bandini, D. Dagli Alberi (edd.), *LE CARTE DELLE ARTI. Il riordinamento dell’archivio dell’Istituto d’Arte “Paolo Toschi”*. Quaderni del Liceo n. 2, Trento, Monte Università Parma Editore, 2017.

¹⁸ R. Ansani, *I banchi vuoti. Il Liceo Ariosto e le leggi razziali del 1938*, Ferrara, Liceo Classico “Ariosto”, 2004.

¹⁹ <<https://archibiblio.comune.fe.it/2044/presentazione-dell-archivio>> (ultimo accesso: 04.01.2021); *Una scuola per la città. Gli studenti in archivio per l’ottantesimo compleanno dell’Alda Costa*. Quaderni dell’Archivio storico-comunale di Ferrara, n. 2, 2014, Comune di Ferrara, 2014; Istituto comprensivo statale “Alda Costa” di Ferrara, 1933-2013. *Ottant’anni di vita per la scuola Umberto I- Alda Costa. Catalogo della mostra fotografica*, Ferrara, Italiatipolitografia, 2014.

²⁰ <<https://www.archivesportaleurope.net/directory/-/dir/content/IT-FC0137/fa>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

²¹ <http://archivi.ibc.regione.emilia-romagna.it/ibc-cms/cms.find?flagfind=customXdam-sTree&id=IBCAS00878&munu_str=0_1_1&numDoc=7&docCount=25&docToggle=1&physDoc=1&comune=Galeata> (ultimo accesso: 04.01.2021).

²² N.M. Liverani, *La scuola elementare a Forlimpopoli dalla legge Casati alla legge Cerdaro (1859-1911): inventario dei registri scolastici*, «Forlimpopoli: documenti e studi», vol. 8, 1997, pp. 177-203.

²³ <<https://sias.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=comparc&Chiave=492511&RicFrmRicSemplice=istituto%20tecnico&RicProgetto=as%20ravenna&RicVM=ricercasemplice&RicSez=complessi>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

nonostante le difficoltà della progressiva carenza di mezzi e personale e questo rende sempre più difficile e complessa l'aggiornata ricognizione e successivo riordino e inventario di quegli archivi ad oggi ancora non noti e che giacciono negli scantinati o soffitte, ancora nascosti e non valorizzati.

3. *Esperienze di censimento degli archivi scolastici di Bologna*

Fin dalla metà degli anni Novanta la città e provincia di Bologna hanno posto grande attenzione al recupero e valorizzazione dei propri archivi scolastici, tramite diversi tipi di intervento sia dal basso degli istituti scolastici secondari più antichi e prestigiosi²⁴ sia da parte di altri soggetti istituzionali che hanno compiuto ricognizioni e attività di valorizzazione di tali fondi. Una prima importante rilevazione sugli archivi scolastici è stata svolta da dall'Archivio storico della provincia di Bologna sugli istituti comprensivi e gli istituti di istruzione secondaria. Tale indagine fu avviata nel 2007 in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale, tramite l'invio di un questionario in cui erano richieste informazioni relative alla conservazione, gestione e consultabilità del patrimonio archivistico conservato dalle scuole. I risultati furono presentati all'interno del seminario *Gli archivi scolastici. Patrimoni culturali e risorse per la didattica* nel 2007 con grande ricchezza di dati e di prospettive²⁵ e il coinvolgimento della Soprintendenza archivistica dell'Emilia Romagna, della sezione regionale dell'Associazione nazionale archivistica italiana, dell'Istituto per i Beni Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC), dell'Ufficio scolastico provinciale e dell'Istituto per la storia della resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna (ISREBO)²⁶. Per quanto riguardava la conservazione, su 32 locali descritti solo undici erano idonei, inoltre era segnalata la carenza di impianti antiintrusione e antincendio, la presenza di materiale estraneo all'archivio, rischi di degrado o di dispersione in 7 archivi e in 10 casi una parte dell'archivio era collocata presso altre scuole o presso locali esterni alla scuola.

A partire dal 2008 la città fu coinvolta in un'importante operazione culturale denominata *Città per gli archivi*. Promosso dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, il progetto coinvolse la Cassa di Risparmio di Bologna, la Soprintendenza archivistica dell'Emilia Romagna, l'Università di Bologna

²⁴ Cfr. il recente *Il rumore del vuoto: assenze e presenze nell'Istituto magistrale "Laura Bassi" durante le leggi razziali*, Bologna, Regione Emilia Romagna Assemblea Legislativa, 2018.

²⁵ Il Seminario si svolse presso l'Istituto scolastico "Crescenzi Pacinotti" il 18 aprile 2007, cfr. <https://www.cittametropolitana.bo.it/cultura/Istituti_e_Beni_culturali/Sistema_Archivistico/Progetti_12/Archivi_scolastici_1> (ultimo accesso: 04.01.2021).

²⁶ M.L. Bongiovanni, *Archivi scolastici: il "Crescenzi-Pacinotti" di Bologna*, <<http://rivista.ibc.regione.emilia-romagna.it/xw-200703/xw-200703-a0045>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

e l'Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC) per il riordino e inventariazione di alcuni importanti archivi cittadini e delle scuole secondarie e primarie²⁷. Tra questi si segnala il riordino e inventario dell'archivio scolastico del liceo ginnasio statale "Luigi Galvani". La documentazione rinvenuta, pur con alcune vistose lacune, in parte dovute a cambiamenti di sede e agli eventi delle guerre mondiali, raccoglie 486 buste e 858 registri per un arco temporale compreso tra la seconda metà del XIX secolo e il 2009. Si è trattato di un intervento di riordino molto significativo per un'aggiornata ricostruzione della storia del primo liceo classico nato in città, nel 1860, per decreto del luogotenente Luigi Carlo Farini; un liceo importante, luogo di formazione dei ceti dirigenti e di illustri docenti e studenti come – rispettivamente – Giosuè Carducci e Pier Paolo Pasolini²⁸. Il progetto *Città per gli archivi* ha permesso il riordino e inventario dell'abbondante documentazione dell'archivio del liceo "Augusto Righi", che fu il primo liceo scientifico istituito a seguito della Riforma Gentile nel 1923²⁹. Sul sito della Fondazione del Monte è pubblicata una mostra virtuale relativa all'esposizione documentaria allestita presso la biblioteca e il Museo di Scienze naturali del Liceo tra dicembre 2013 e febbraio 2014 in occasione del novantesimo anniversario di fondazione. La Mostra, dal titolo *L'archivio svelato*, presenta immagini di oggetti, prodotti didattici, fotografie e propone una ricostruzione della storia dell'istituto scolastico³⁰, peraltro presente anche all'interno dell'istituto stesso³¹. Il

²⁷ D. Camurri, *Il progetto Una città per gli archivi*, «Storia e Futuro. Rivista di storia e storiografia on-line», n. 17, giugno 2008, pp. 2-7, www.storiaefuturo.com (ultimo accesso: 04.01.2021); A. Antonelli (ed.), *Spigolature d'archivio. Contributi di archivistica e storia del progetto Una città per gli archivi*, Bologna, Bononia University Press, 2011 e in un numero monografico della rivista «Archivi & Computer», vol. XXII, n. 2, 2012; L. Giuva, M. Guercio, S. Vitali nella premessa di «Archivi & Computer», 2012, 2, pp. 5-6, mentre sulla connotazione territoriale del progetto si veda I. Pescini, *Città degli archivi, archivi territoriali: nuovi modelli di conservazione*, in L. Giuva, M. Guercio (edd.), *Archivistica. Teorie, metodi, pratiche*, Roma, Carocci, 2014, pp. 405-428; A. Antonelli, *L'esperienza del progetto Una città per gli archivi: tra territorio e web*, in *Comunicare gli archivi nell'era di internet*, convegno organizzato dall'Associazione nazionale archivistica italiana – Anai e dall'Istituto centrale per gli archivi – ICAR (Roma, Archivio di Stato, mercoledì 16 marzo 2016), A. Antonelli, *L'esperienza archivistica del portale archIVI*, in *Il patrimonio culturale si svela: le biblioteche dell'università fra didattica, ricerca e nuove opportunità*, Atti della Tavola Rotonda (Ferrara, Salone Restauro-Musei, 22 marzo 2017), Ferrara, UnifePress, 2017. Più in generale si rinvia al sito <<https://www.cittadegliarchivi.it/contributes/document-1508145882>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

²⁸ Archivio del Liceo ginnasio statale Luigi Galvani in <https://www.cittadegliarchivi.it/fondi#contenuto> (ultimo accesso: 04.01.2021); sul Liceo Galvani cfr. A. Campanelli, *Il Regio Liceo "Galvani" dal 1860 al 1865*, in *I cento anni del Liceo "Galvani" 1860-1960*, Bologna, Cappelli, 1961; M. D'Ascenzo, *The classical studies secondary school and the construction of national identity in post-unitary Italy*, «History of Education & Children's Literature», vol. VIII, n. 1, 2013, pp. 523-536.

²⁹ <<https://www.cittadegliarchivi.it/pages/searchArchivi>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

³⁰ <<https://www.cittadegliarchivi.it/mostrevirtuali/l-archivio-svelato>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

³¹ L. Ciancabilla (ed.), *Liceo scientifico Augusto Righi novant'anni di storia*, Bologna,

progetto *Città per gli archivi* ha permesso anche l'inventariazione dell'Archivio dell'Istituto "Aldini Valeriani – Sirani", sorto nel 1998 dalla fusione dei due storici istituti "Aldini Valeriani" e "Elisabetta Sirani", nati in tempi diversi ma destinati entrambi alla formazione professionale. La conservazione ordinata di questo ricchissimo materiale offre la possibilità di studiare, «dal basso» della storia di una scuola, le vicende dell'istruzione tecnica e professionale in Italia, specie nella delicata fase degli anni Trenta e non solo³².

Particolarmente significativo appare il lavoro di riordino del complesso archivio dell'Istituto tecnico commerciale "Pier Crescenzi". Si tratta di uno dei più antichi istituti scolastici della città, luogo della formazione del ceto commerciale e impiegatizio, strettamente intrecciato con le vicende economiche e amministrative cittadine. La documentazione, dislocata in dodici stanze all'interno dell'edificio scolastico, è costituita da 2381 registri, 647 buste, 25844 fascicoli compresi tra 1865 e 2009. Essi raccontano la vita amministrativa interna all'istituto (corrispondenza, patrimonio, contabilità), ma anche l'attività didattica della docenza, degli esami, delle valutazioni e del rendimento scolastico³³. Al piano terra, la biblioteca contiene l'archivio storico del «Pier Crescenzi» (con buste che risalgono al 1862) grazie a un primo intervento di riordino ed inventariazione. L'Istituto "Pier Crescenzi" ha sempre studiato e conservato la propria memoria scolastica con grande attenzione, curando anche la pregevole collezione di 250 strumenti scientifici, in parte ideati dai due fisici Antonio Pacinotti e Augusto Righi, già docenti nell'Istituto, in cui svolsero le loro ricerche. Tale collezione è non solo ben conservata, ma anche visitabile dal vasto pubblico, espressione della sensibilità verso i temi della valorizzazione e divulgazione del proprio patrimonio scolastico da parte di questa secolare istituzione scolastica³⁴. Il Progetto *Città per gli archivi* ha avuto il merito di porre l'attenzione non solo sugli archivi degli istituti scolastici secondari (anche privati come l'Istituto S. Dorotea), ma anche su quelli delle scuole elementari cittadine. Un particolare lavoro di sistemazione è stato svolto sul patrimonio conservato nell'Istituto comprensivo 3 Lame di Bologna che raccoglie l'archivio

Minerva, 2013; cfr. <https://www.liceorighibologna.it/pvw/app/default/pvw_sito.php?sede_codice=BOLS0003&page=304912> (ultimo accesso: 04.01.2021).

³² I. Zanni Rosiello, *L'archivio della scuola professionale di arti e mestieri Aldini-Valeriani*, Bologna, Comune di Bologna, 1980; C. De Maria, *Gli istituti tecnici industriali tra fascismo e ricostruzione; il caso Aldini-Valeriani di Bologna*, in Antonelli (ed.) *Spigolature d'archivio. Contributi di archivistica e storia del progetto Una città per gli archivi*, cit., pp. 227-250.

³³ A.M. Brandinelli, V. Cinquini, F. Di Rosso, *Una scuola nel tempo. Documenti e collezioni dell'Istituto tecnico Pier Crescenzi*, Bologna, Grafis, 1995; M.L. Bongiovanni, *Archivi scolastici: il Crescenzi-Pacinotti di Bologna*, «IBC. Informazioni, commenti, inchieste sui beni culturali. Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna», vol. 3, 2007, pp. 100-101.

³⁴ O. Bonora, F. Di Rosso (edd.), *I gabinetti scientifici dell'Istituto tecnico Pier Crescenzi di Bologna. Catalogo della biblioteca*, Bologna, Provincia di Bologna, 1996; V. Cinquini (ed.), *Dai banchi alle trincee. La Grande Guerra nei documenti dell'archivio storico dell'Istituto Pier Crescenzi*, Bologna, I Portici, 2010. Per il Museo si rimanda al link <<http://museocrescenzipacinotti.altervista.org/>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

delle scuole primarie “Vittorio Bottego” e “Antonio Silvani” e della scuola secondaria di primo grado “Salvo D’Acquisto”. In fase di inventario è stato possibile rinvenire la presenza degli archivi scolastici delle scuole elementari “Giuseppe Bignami” e “Dino Sassoli” rispettivamente chiuse nel 1984 e nel 1996 con l’abolizione del Circolo didattico II confluito nel IC 3 Lama stessa. Grazie al riordino archivistico complessivo è stato così possibile ricostruire alcuni passaggi storici della scuola locale in seguito a chiusure e cambiamenti seguiti al ridimensionamento e all’autonomia scolastica, permettendo così in futuro il proseguimento degli studi storico-educativi³⁵.

4. *Il censimento degli archivi scolastici di Bologna e provincia del 2013-2014*

Al 2013-2014 risale l’ultimo censimento degli archivi scolastici della provincia di Bologna, di cui si offrono una breve ricostruzione e alcuni risultati. Nel giugno 2012 furono avviati primi contatti tra il Dipartimento di Scienze dell’educazione “G.M. Bertin” e la Soprintendenza archivistica dell’Emilia Romagna per una collaborazione sul tema degli archivi scolastici. Ad una prima bozza scaturì la collaborazione per un progetto di censimento, del quale estrapolò la parte introduttiva

Ragioni e ambito di un progetto

La recente normativa dalla fine degli anni Novanta ha concesso alle scuole italiane l’autonomia amministrativa, attraverso la quale possono sempre più contribuire a definire e valorizzare la propria identità storico-culturale, espressa anche dalla documentazione prodotta nel corso del tempo. Gli istituti scolastici e le singole scuole del territorio italiano sono diventati così a pieno titolo soggetti non più solo produttori ma anche conservatori della documentazione del loro istituto, con specifiche funzioni di tutela e salvaguardia del patrimonio archivistico e documentario corrente e di deposito ma anche storico, sotto la sorveglianza delle Sovrintendenze archivistiche. La riorganizzazione della rete scolastica, anche con il progressivo costituirsi degli istituti comprensivi, può tuttavia avere come conseguenza la perdita della memoria, della periodizzazione dei soggetti produttori, difficilmente definiti e identificabili perché confluiti in altro soggetto produttore, generando così una sorta di ‘vischiosità’ archivistica. Inoltre, ancor prima del riassetto scolastico degli anni Novanta, è noto come gli archivi scolastici siano, tra gli archivi pubblici, quelli a maggior rischio di dispersione per cronica carenza di spazi adeguati, mancanza di fondi necessari alla loro gestione nonché di adeguate professionalità in grado di provvedere ad essi all’interno dei medesimi Istituti scolastici. Per tali ragioni, anche sulla scia di analoghe esperienze italiane svolte in questi anni, la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna e la Soprintendenza archivistica per l’Emilia-Romagna propongono un progetto di censimento degli archivi scolastici pubblici e privati della città di Bologna e della provincia. Il progetto intende produrre il censimento degli archivi scolastici bolognesi di ogni ordine e grado,

³⁵ <<https://www.cittadegliarchivi.it/pages/searchArchivi>> (ultimo accesso: 05.01.2021).

statali e non, e una mappatura in grado di rilevare di ogni archivio: soggetto produttore, estremi cronologici, consistenza, soggetto conservatore, luogo di conservazione, stato di conservazione, individuando l'articolazione in serie e l'eventuale presenza di materiali e strumenti per la didattica. L'operazione di censimento costituisce la prima delle operazioni necessarie per la salvaguardia degli archivi stessi, propedeutica a rendere possibile la fruizione degli archivi scolastici, troppo spesso sconosciuti sia ai singoli cittadini sia agli studiosi, laddove appare invece sempre più evidente la loro rilevanza scientifica e culturale ai fini della ricostruzione della storia scolastica della città e provincia di Bologna tra Otto e Novecento, ma anche dell'intera storia educativa, didattica e sociale della Nazione dopo l'Unità. Il progetto si rende ancora più urgente e necessario alla luce dei recenti gravi eventi sismici che hanno messo anche le scuole della città di Bologna e della provincia in condizioni di precarietà, ed alcune risultano totalmente o parzialmente inagibili. Risulta evidente come la conoscenza delle situazioni di criticità anche dei patrimoni scolastici in esse presenti possa costituire un elemento importante per la possibile salvaguardia e tutela in una condizione di emergenza.

Date queste premesse si stabilì di definire intenti e modalità in un protocollo d'intesa, siglato in data 29 luglio 2013. Dopo una prima valutazione si propose di circoscrivere il censimento, in una fase iniziale, agli istituti comprensivi e alle direzioni didattiche della città e provincia di Bologna, escludendo quindi il resto delle scuole secondarie già oggetto del precedente censimento della Provincia e anche delle scuole private, per la particolarità della loro storia. La scelta fu dovuta anche alla necessità di comprendere la stratificazione degli archivi delle scuole all'interno delle istituzioni scolastiche dopo gli accorpamenti e la riorganizzazione amministrativa operata a seguito delle leggi sull'autonomia della scuola dal 1997 in poi. Con l'allora referente della Soprintendenza si definì un modello di scheda costruita intorno ad alcuni elementi fondamentali:

- denominazione della scuola
- sede amministrativa
- ubicazione
- nome del dirigente e del referente del censimento
- principali notizie sulla storia dell'Istituto, specie per risalire a cambiamenti di assetto interno, nel passaggio agli istituti comprensivi
- pubblicazioni edite sulla storia dell'istituto scolastico
- la presenza di un archivio della scuola antecedente gli anni '90 del Novecento
- se la documentazione archivistica era conservata in un'unica sede o sedi diverse
 - gli estremi cronologici
 - la consistenza della documentazione in numeri di faldoni e metri lineari
 - la presenza di archivi di altri enti
 - la tipologia del materiale (protocolli; fascicoli del personale docente, fascicoli degli studenti, registri di classe, registri dei docenti, compiti in classe, prove d'esame, contabilità)
 - altra documentazione conservata (fotografie/diapositive, filmati, audiovisivi, manifesti, microfilm, materiali didattici "storici", sonoro e altro)

- l'indicazione del grado di conservazione.

Le medesime domande erano indicate per analizzare gli eventuali archivi aggregati presenti nelle scuole, con l'indicazione complessiva anche della data di rilevazione e del referente della compilazione. Tutto sembrava pronto e definito. Si trattava di comprendere come muoversi per contattare le scuole e di capire come inviare le schede. Si è scelto di coinvolgere un terzo ente maggiormente a contatto con le scuole cioè l'Ufficio Scolastico Regionale e in particolare l'Ufficio Scolastico Provinciale, per diretta competenza territoriale. L'ipotesi era che le istituzioni scolastiche avvertissero come meno 'cogente' e più efficace una richiesta dal loro diretto 'superiore' gerarchico rispetto alla Soprintendenza, anche se l'autonomia scolastica assegna alle istituzioni scolastiche la piena responsabilità dei propri archivi scolastici. Nell'autunno 2013 furono presi i primi contatti con i funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale e dell'Ufficio Scolastico Provinciale, che assicurarono piena collaborazione e coinvolgimento nel progetto. La scheda era stata arricchita anche del loro logo e fu da loro inviata alle singole istituzioni scolastiche. La Soprintendenza e il Dipartimento raccolsero le schede che via via venivano inviate dalle scuole, lungo l'arco di circa sei mesi. A fine novembre 2014 la Soprintendenza e il Dipartimento informavano l'Ufficio Scolastico Regionale e Provinciale dei risultati dell'iniziativa di censimento. Il questionario aveva raggiunto 81 plessi scolastici di cui 74 istituti avevano restituito la scheda, cioè oltre il 90%. Tale percentuale era più elevata se si considera che, tra i sette istituti che non avevano inviato la scheda, ne figuravano tre che avevano segnalato l'impossibilità di procedere al censimento a causa dei danni provocati dal terremoto (IC Crevalcore, IC Pieve di Cento e Direzione Didattica San Giovanni in Persiceto). Una ventina di scuole avevano restituito la scheda di censimento compilata in modo parziale, lasciando campi vuoti o indicando informazioni imprecise, a volte per scarsa comprensione di quanto richiesto, a volte per mancanza di tempo e personale adeguato a compiere rilevazioni complete

si evidenzia che a causa degli eventi bellici e delle varie mutazioni dell'istituto possono esserci situazioni incomplete e non rilevabili se non con un controllo accurato ed incrociato che avrebbe bisogno di tempi lunghi di rilevazione e di personale dedicato esclusivamente a questo tipo di lavoro³⁶

anche se nel riepilogo congiunto della Soprintendenza e del Dipartimento di Scienze dell'educazione era indicato come, complessivamente,

si nota anche in molte scuole una discreta capacità di auto-osservazione e auto-valutazione e di consapevolezza dell'importanza del patrimonio archivistico conservato. Ciò vale, per

³⁶ Compilatore della scheda dell'Istituto scolastico "Bazzano-Monteveglio".

esempio, relativamente alle informazioni sullo stato di conservazione degli archivi e della documentazione³⁷.

Rispetto alla situazione dei singoli archivi solo 25 scuole avevano giudicato “buona” la situazione archivistica (una addirittura “ottima”) della propria scuola, invece una più ampia maggioranza dei casi segnalava come “discreta” o addirittura “insufficiente” per problemi di conservazione dovuti a umidità, impraticabilità, dispersioni, allagamenti, abbandono generale, con la richiesta di un supporto specifico oppure denunciava l'impossibilità di provvedere alla sistemazione dell'archivio per mancanza di risorse

nella primavera del 2013 la direzione ha valutato la possibilità di un intervento da parte di un archivista esperto per una ricognizione tendente al recupero di eventuali dati storici, al riordino ed eventuale scarto. L'ipotesi non è praticabile per indisponibilità economica³⁸.

Già durante la fase di censimento – e anche dopo a partire dai casi più gravi segnalati – la Soprintendenza predispose un piano di ispezioni. Tra questi emerse la difficile condizione dell'archivio dei registri scolastici e delle schede degli obbligati del Comune di Bologna dai primi del Novecento al secondo dopoguerra, depositato nello scantinato della scuola primaria “Giulio Giordani”. Fu così organizzato il trasferimento, previo accordo tra il dirigente scolastico, il Comune di Bologna e la Soprintendenza, presso l'Archivio storico del Comune di Bologna, che ne ha curato una prima sistemazione e riordino³⁹.

Questo lavoro di censimento ha permesso di rilevare la condizione degli archivi scolastici ma anche di raccogliere una serie di informazioni sulla loro consistenza quantitativa, sugli estremi cronologici dei documenti conservati, sulla presenza di archivi aggregati e sugli accorpamenti dei fondi prodotti dalla nascita degli istituti comprensivi. Numerosi erano i casi di archivi aggregati, esiti di trasferimenti di materiali e di scuole, che raccontavano la stratificazione di documentazione archivistica secolare, ed anche la difficoltà di ricostruire le variazioni amministrative dovute ai riordini della rete scolastica

nasce come Direzione Didattica n°17 fanno parte le scuole primarie Ferrari-Sanzio e Pavese. Nell'anno 1996 con la riorganizzazione scolastica del comune di Bologna diventa direzione

³⁷ Soprintendenza archivistica per l'Emilia Romagna, Lettera di sintesi dei risultati del Censimento degli archivi scolastici sulle scuole primarie e secondarie della provincia di Bologna del 19 dicembre 2014, Prot. n. 4772_2014/01.07.16/22.

³⁸ Compilatore della scheda IC 16 Bologna.

³⁹ G. Santoro, *L'Ufficio servizio di vigilanza sull'adempimento dell'obbligo scolastico del Comune di Bologna*, Tesi di laurea in Archivistica, Relatore Prof. Gianfranco Tortorelli, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di laurea in Storia, Università di Bologna, Anno accademico 2015-2016. Da segnalare che l'Archivio Storico del Comune di Bologna conserva anche il fondo delle Scuole Pie, l'istituzione scolastica sorta nel 1616 per la formazione elementare maschile e conclusa solo dopo l'Unità, nonché parte del fondo delle scuole ‘Regina Margherita’ e della scuola media “Irma Bandiera”.

n° 5. Fanno parte le scuole primarie Ferrari/Pavese – Sanzio – Jean Piaget. Da settembre 2000 a causa di nuovi dimensionamenti della rete scolastica diventa IC 13 e il nuovo assetto dell'istituto Comprensivo comprende la scuola sec. Leonardo da Vinci e la scuola primaria Ferrari /Pavese. La scuola primaria Sanzio viene accorpata all'IC12 e le Jean Piaget alla Direzione didattica 5. Da settembre 2013 nuovo ulteriore riordino della rete scolastica. Viene soppressa la Direzione Didattica n°13 e all'IC 13 vengono accorpate la scuola primaria Tambroni e la scuola dell'infanzia Tambroni. Pertanto, a settembre 2013 fanno parte dell'IC N°13: Scuola primaria Tambroni – Scuola primaria Ferrari/Pavese – Scuola sec. I° Leonardo da Vinci – Scuola dell'infanzia Tambroni – scuola dell'infanzia Ferrari (statalizzata a settembre 2013)⁴⁰.

Tra le situazioni positive, oltre all'Istituto comprensivo 3 Lame di Bologna già riordinato dalla *Città per gli archivi*, emergevano anche casi di buona conservazione, come l'IC 12 – con la scuola secondaria di primo grado “Farini” fortemente impegnata anche nella dimensione didattica – e anche casi virtuosi come l'archivio della scuola elementare di Ozzano dell'Emilia, il cui inventario redatto dall'Istituto per i Beni Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC) è disponibile online⁴¹. Ulteriori esempi positivi erano l'Istituto comprensivo 2 di Imola il cui archivio, collocato nella scuola “Giosuè Carducci”, si rivela particolarmente importante per almeno tre motivi: per la tipologia del materiale conservato (registri di protocollo dal 1863, registri di classe dal 1864, registri di iscrizione dal 1907 al 1936, registri dei docenti dal 1897); per la presenza di archivi aggregati di scuole del territorio importanti per la ricostruzione delle sedimentazioni archivistiche e della scuola imolese in generale; per la ricchezza e significatività degli interventi di recupero, riordino e inventario realizzati dal 2007, grazie all'intervento degli enti locali e di privati, coordinati dalla Soprintendenza archivistica, con un successo tale da essere stato inserito anche nelle iniziative della Giornata del Fondo Ambiente Italiano (FAI)⁴². Altrettanto virtuosa era la situazione emersa nel caso di Minerbio, comune della pianura bolognese, i cui archivi scolastici sono ad oggi confluiti nell'archivio storico comunale. Ulteriore caso positivo era quello del Comune di Budrio sia per tipologia e varietà del materiale (protocolli dal 1967; registri di classe dal 1864; fascicoli del personale docente dal 1915 al 2012, registri dei docenti dal 1948 ecc.) sia per gli interventi di recupero e utilizzo dell'archivio per la storia della scuola del Comune, peraltro già oggetto di studi⁴³. Particolarmente

⁴⁰ Compilatore della scheda IC 13 Bologna.

⁴¹ <http://archivi.ibc.regione.emilia-romagna.it/ibc-cms/cms.find?flagfind=customXdam-sTree&id=IBCAS00521&munu_str=0_1_1&numDoc=7&docCount=25&docToggle=1&phy-sDoc=1&comune=Ozzano+dell%92Emilia> (ultimo accesso: 05.01.2021).

⁴² P. Mita, *Archivi scolastici: il Comune di Imola*, «IBC. Informazioni, commenti, inchieste sui beni culturali. Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna», vol. 3, 2007, pp. 101-102; S. Dall'Ara, P. Mita, *Tra pagelle e registri. Gli archivi scolastici imolesi*, «Università aperta terza pagina», vol. 5, 2007, pp. 10-11; <<https://www.bolognatoday.it/eventi/giornate-fai-primavera-imola-2019.html>> (ultimo accesso: 05.01.2021).

⁴³ F. Servetti Donati, *Le antiche scuole di Budrio*, Bologna, 1959; L. Servetti, A. Sabattini, *La*

interessante il caso dell'Istituto Comprensivo "Centro" di Casalecchio di Reno, in provincia di Bologna, che conserva l'archivio della Scuola primaria "Giosuè Carducci", la prima scuola elementare costruita ad hoc nel Comune ai primi del Novecento. Qui esiste un archivio riordinato e inventariato tramite l'intervento del Comune, sotto la sorveglianza della Soprintendenza archivistica, che si offre alla comunità per la ricchezza del materiale costituito dai registri di classe dal 1925, dai fascicoli del personale docente dal 1945 e dai registri degli esami dal 1927 fino agli anni Ottanta. Si tratta di una documentazione interessante, dalla quale emerge la possibilità di ricostruire la storia di questa scuola, con le pratiche didattiche svolte tra fascismo e secondo dopoguerra. Tra le carte, il cui studio è in corso di approfondimento, emergono numerosi elementi importanti sulla scuola reale «dal basso», ad esempio quella del fascismo caratterizzata dal mito del Duce

Dettato. Il Duce ama tanto i bambini. Pei deboli ha voluto le colonie marina e montane. Aria, luce, sole, vita all'aperto, ginnastica, giochi sportivi, ecc. Ecco la cura per rendere i fanciulli forti, sani, per il bene loro, delle famiglie e della Patria⁴⁴.

o quella sconvolta dalla guerra

l'iscrizione a scuola fu limitata come pure la frequenza causa gli allarmi e i bombardamenti. Il programma fu svolto affrettatamente causa il tempo limitato⁴⁵

o in difficoltà all'indomani della Liberazione

le nostre scuole sono completamente distrutte. Provvisoriamente siamo 3 classi in un unico locale. Dopo alcuni giorni sono rimaste nello stesso turno le due prime classi [...] Abbiamo appena i banchi, mancano i calamai e così bisogna usare soltanto la matita. Io trovo utile adoperare la penna fin dal 1° giorno di scuola⁴⁶

con le molteplici difficoltà degli insegnanti e gli elementi della cultura materiale

scuola elementare a Budrio dall'Unità all'età giolittiana. La gestione comunale, i maestri, gli edifici, in M. D'Ascenzo (ed.), *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 71-108.

⁴⁴ Comune di Casalecchio di Reno, Archivio scolastico della scuola Carducci, Registro degli scrutini d'esami e degli esami di riparazione, anno scolastico, 1933-1934, Casalecchio, prima classe mista.

⁴⁵ Comune di Casalecchio di Reno, Archivio scolastico della scuola Carducci, 1943-1944, Giornale di classe, Relazione finale, IV mista, maestra Germinia Schiassi.

⁴⁶ Comune di Casalecchio di Reno, Archivio scolastico della scuola Carducci, Registro della classe 1° F dell'insegnante Marescalchi Sacchetti Maria, Cronaca di vita della scuola, Osservazioni sugli alunni, anno scolastico 1945-1946, ottobre 1945, citato in L. Fiocchi, *Un patrimonio storico-educativo a Casalecchio di Reno: i registri scolastici della Liberazione*, Tesi di laurea in Storia della scuola, Università di Bologna, Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria, a. a. 2017-2018, relatrice Prof.ssa Mirella D'Ascenzo.

il materiale didattico non è stato fornito affatto. Io provvedo come meglio posso e cerco di farmi aiutare un poco anche dalle famiglie. Ma le case qui sono state tutte distrutte e si può dire che manca tutto. Ad ogni modo la nostra buona volontà arriva sempre a procurare il necessario. La lettura non è ancora arrivata. Supplisco con molti esercizi di lettura alla lavagna, con le intestazioni di giornali, con libri vecchi. Dal 20 cominciano le vacanze di Natale⁴⁷.

che molto raccontano anche della didattica “d'emergenza” di un tempo. Sull'archivio scolastico delle scuole “Carducci” di Casalecchio di Reno sono state avviate attività di valorizzazione all'interno di una convenzione tra Comune e Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin” per la realizzazione di un progetto di ricerca e didattica dal titolo Aula dei ricordi «Tommasina Giuliani» nel 2012. Essa prevedeva l'utilizzo didattico dell'archivio e di un'aula museo costruita dalle insegnanti nella scuola “Carducci” per attività di ricerca e didattica di storia della scuola con gli alunni. Nell'anno scolastico 2013-2014 è stato avviato uno specifico progetto dal titolo *A caccia di storie nella scuola di ieri* che ha coinvolto alunni di seconda elementare in attività di ricerca e didattica nell'archivio scolastico, ma anche di videointerviste ad ex alunni e insegnanti di analisi di materiale fotografico, con un lavoro di memoria scolastica collettiva poi reso noto alla cittadinanza in termini di divulgazione, presentato anche a livello di europeo⁴⁸. Dall'archivio della scuola e del Comune di Casalecchio di Reno è emersa anche la documentazione necessaria per la mostra documentaria dal titolo *Figure magistrali e vita scolastica a Casalecchio di Reno tra Ottocento e Novecento*⁴⁹, con ulteriori approfondimenti sui registri scolastici e sulla memoria fotografica della medesima scuola, restituiti alla comunità in occasione della Festa Internazionale della Storia del 2018⁵⁰, nel quadro di una public history dell'educazione⁵¹.

⁴⁷ Comune di Casalecchio di Reno, Archivio scolastico della scuola Carducci, Registro della classe 1° F dell'insegnante Marescalchi Sacchetti Maria, Cronaca di vita della scuola, Osservazioni sugli alunni, anno scolastico 1945-1946, cit., dicembre 1945.

⁴⁸ M. D'Ascenzo, *Il patrimonio scolastico per educare alla cittadinanza attiva: Poster*, 6 maggio 2016. Poster presentato a Marsiglia nell'ambito del Progetto europeo ‘Erasmus Plus School Territory Environment Pedagogy – STEP’, <<http://www.comune.casalecchio.bo.it/>> (ultimo accesso: 05.01.2021).

⁴⁹ <<http://www.casalecchiodelleculture.it/archivio/www.casalecchiodelleculture.it/pages/calendar/15/2414-Figure-magistrali-e-vita-scolastica-tra-Ottocento-e-Novecento.html>> (ultimo accesso: 04.01.2021).

⁵⁰ L'evento, dal titolo *Memorie scolastiche a Casalecchio di Reno*, si è svolto il 29 novembre 2018 con la presentazione delle tesi di Francesca Ventura e Laura Fiocchi dal titolo, rispettivamente, *Tu ne hai dei ricordi? Memorie di scuola a Casalecchio di Reno tra fotografia e fonti orali* e *Un patrimonio storico-educativo a Casalecchio di Reno: i registri scolastici della Liberazione*, discusse nell'anno accademico 2016-2017 presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna. Sull'evento si rinvia al link <https://www.comune.casalecchio.bo.it/servizi/eventi/cerca_fase03.aspx?ID=11472> (ultimo accesso: 04.01.2021).

⁵¹ M. D'Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 211-221.

5. Prospettive per il futuro

Il censimento realizzato tra 2013 e 2014 su Bologna e provincia, pur nei limiti della scarsa completezza nella compilazione di alcune schede e nell'impossibilità di proseguire ad un censimento dettagliato negli archivi scolastici stessi, è stato comunque significativo (e, ad oggi, l'ultimo): da un lato perché condotto da enti con *mission* culturali e competenze diverse, ma accomunati dalla necessità di una tutela, salvaguardia e valorizzazione degli archivi scolastici; dall'altro perché ha fornito la possibilità di conoscere lo stato degli archivi scolastici della provincia di Bologna dopo i numerosi ridimensionamenti della rete scolastica e il terremoto dell'Emilia. Inoltre, il censimento ha permesso alle istituzioni scolastiche di indagare sulla consistenza dei propri archivi sviluppando una maggiore consapevolezza dello stato di conservazione, che costituisce una delle responsabilità attribuite alle scuole dalla legislazione attuale. Nel 2015 è stato stipulato un secondo Protocollo d'intesa con la Soprintendenza archivistica dell'Emilia-Romagna che ha coinvolto il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" e l'Ufficio Scolastico regionale dell'Emilia Romagna per una durata triennale. Il progetto, dal titolo *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa, per l'educazione alla cittadinanza e per la formazione degli insegnanti* era finalizzato a censire la dislocazione e la consistenza degli archivi scolastici nelle scuole dell'Emilia Romagna, approfondire la conoscenza anche di materiali didattici ivi presenti, promuovere la diffusione di percorsi di natura didattica, di alternanza scuola-lavoro e di formazione degli insegnanti per la conservazione e utilizzo degli archivi scolastici⁵². Diversi problemi organizzativi, tuttavia, hanno impedito lo sviluppo del progetto. Pertanto, nel giugno 2019 il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" ha stipulato un Protocollo d'intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna per avviare nuovamente il censimento degli archivi scolastici, con un progetto dal titolo *Per una memoria educativa e scolastica collettiva. Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa, per l'educazione alla cittadinanza e per la formazione degli insegnanti*, tuttora in corso. Gli intenti sono di favorire tutte le forme scientifiche e divulgative utili per la costruzione della memoria educativa e scolastica collettiva, censire la dislocazione e la consistenza degli archivi scolastici nelle scuole dell'Emilia-Romagna, approfondire la conoscenza degli atti conservati negli archivi delle istituzioni scolastiche, inclusi i materiali didattici di carattere didattico scientifico, e promuovere la diffusione di percorsi di natura didattica, di alternanza scuola lavoro e di formazione degli insegnanti per la conservazione e utilizzo degli archivi scolastici⁵³. Ad una prima fase

⁵² Protocollo d'intesa firmato dalla dott.ssa Euride Fregni per la Sovrintendenza, dal Prof. Luigi Guerra per il Dipartimento, dal dott. Stefano Versari per l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, dal dott. Stefano Vitali per la Sovrintendenza archivistica dell'Emilia Romagna con Prot. n. 2158 del 16 dicembre 2015.

⁵³ Il testo del Protocollo d'intesa sottoscritto dalla prof.ssa Roberta Caldin e dal dott. Stefano

di progettazione è seguita l'emergenza sanitaria legata al COVID-19 che ha purtroppo interrotto ogni iniziativa nel 2020. In realtà proprio la situazione pandemica generale ha rilanciato il tema della scuola, tra presenza, assenza, suo ruolo oggi e nel passato e potrebbero definirsi le condizioni favorevoli, anche operative, per una nuova sensibilità sulla memoria scolastica collettiva centrata sugli archivi, luoghi in cui si custodisce la presenza muta del passato, con la sua materialità dolente. Potrebbe essere il momento, la congiuntura favorevole per una nuova attenzione sugli archivi scolastici affinché possa essere realizzato quanto dichiarato nella *Dichiarazione universale sugli archivi* approvata dall'International Council of archives nel 2010

la responsabilità collettiva nella gestione degli archivi condivisa da cittadini, pubblici amministratori e decisori, proprietari o detentori di archivi pubblici o privati, archivisti e altri specialisti dell'informazione⁵⁴

in quanto

gli archivi conservano testimonianza delle decisioni adottate, delle azioni svolte e delle memorie accumulate. Gli archivi costituiscono un patrimonio unico e insostituibile, trasmesso di generazione in generazione. I documenti archivistici sono gestiti fin dalla loro creazione in modo da preservarne il valore e il significato. Essi sono fonti affidabili di informazione per una amministrazione responsabile e trasparente. Essi giocano un ruolo essenziale nello sviluppo delle società, contribuendo alla costituzione e alla salvaguardia della memoria individuale e collettiva. L'accesso agli archivi arricchisce la nostra conoscenza della società umana, promuove la democrazia, tutela i diritti dei cittadini e migliora la qualità della vita⁵⁵.

Alcuni elementi di contesto autorizzano a ben sperare in una nuova sensibilità e attenzione per gli archivi scolastici. Da un lato la nascita della *Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE)* che promuove la sensibilità verso la conservazione e valorizzazione del patrimonio storico educativo in Italia, collegata ad altre società simili all'estero come la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)*. Proprio la SIPSE, in occasione della pandemia, nel luglio 2020 ha lanciato un grido di allarme sulla possibilità che, in occasione di recupero degli spazi per le attività didattiche, vengano sacrificati gli archivi scolastici con scarti incontrollati⁵⁶. L'appello è stato raccolto dal MIBACT che ha condiviso la preoccupazione

Versari il 24.06.2019 è presente al link <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/06/m_pi.AOODRER.REGISTRO-UFFICIALEU.0012559.24-06-2019.pdf> (ultimo accesso: 04.01.2021).

⁵⁴ <<http://www.archivi.beniculturali.it/index.php/cosa-facciamo/relazioni-internazionali/ica-cia>> (ultimo accesso: 14.01.2021).

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ <<http://www.sipse.eu/2020/07/29/salviamo-il-patrimonio-culturale-delle-scuole-la-sipse-lancia-un-appello-e-offre-consulenza>> (ultimo accesso: 14.01.2021).

con le Sovrintendenze e con il MIUR in maniera pubblica⁵⁷. All'interno della SIPSE, peraltro, è stata istituita di recente una Commissione sugli archivi scolastici avente il compito di rilanciare la questione sul piano scientifico sul piano nazionale e territoriali. Infine, si auspica che il recente Comitato tecnico scientifico sulla storia della scuola istituito dal Ministero dell'Università e Ricerca – MIUR nel dicembre 2020, possa promuovere iniziative e trovare nuove risorse, attivando nuove sinergie al fine di sottrarre gli archivi scolastici dall'oblio ed dalla dispersione e restituirli così al loro ruolo di contenitori di fonti per un'aggiornata ricerca storiografica, per la loro valorizzazione didattica e per l'educazione alla cittadinanza, anche ai fini della memoria collettiva, di cui sono straordinari muti custodi⁵⁸.

⁵⁷ <<http://www.sipse.eu/2020/09/25/emergenza-covid-19-il-mibact-invita-a-salvaguardare-il-patrimonio-storico-scolastico>> (ultimo accesso: 14.01.2021).

⁵⁸ <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/azzolina-istituisce-il-comitato-tecnico-scientifico-sulla-storia-della-scuola>> (ultimo accesso: 07.01.2021).

Notices

Recensioni

Anna Ascenzi e Roberto Sani (a cura di),
Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi,
Milano, FrancoAngeli, 2020, 296 pp.

Ce volume réunit les actes du colloque qui s'est tenu à Macerata en avril 2019 sur le thème de l'inclusion/exclusion dans le système éducatif italien à partir d'un constat: l'école italienne apparaît aujourd'hui comme une des plus sélectives de l'OCSE par sa pratique du redoublement, qui touche encore 1% des élèves dans le primaire, 3% au collège et 11% dans les lycées. Dans la première section, on en recherche les causes dans son histoire : dès son institution (1860), dans un pays où le taux d'analphabétisme était l'un des plus élevés d'Europe (78%), le système scolaire mis en place répondait à une typologie rigide binaire : un cursus long fondé sur les études humanistes pour les élites, et un cursus court, limité aux connaissances élémentaires, pour les classes populaires. Cette répartition resta sans changements

notables jusqu'à la fin du XIX^e siècle, et ce fut seulement début XX^e, pendant la période réformatrice de «l'ère de Giolitti», que de nouvelles lois commencèrent à démocratiser l'école en rendant l'instruction obligatoire jusqu'à douze ans, et en attribuant à l'État la charge des écoles primaires, auparavant confiées aux finances des communes (1911). Mais ce processus d'ouverture allait être rapidement arrêté sous le fascisme: d'abord par la réforme Gentile (1923), qui établissait des barrages à tous les niveaux et consacrait les études classiques comme filière d'excellence, puis par la «Carta della Scuola» de Bottai (1939). La démocratisation interrompue reprit avec la République, qui porta à quatorze ans l'instruction obligatoire (1948), institua le collège unique (1962), et ouvrit l'accès au supérieur (1969) à toutes les filières de l'enseignement secondaire (Roberto Sani). Dans le Mezzogiorno, l'évolution fut encore plus lente : le taux d'analphabétisme était de 90% en 1860, et l'instruction était réservée à un petit nombre

de privilégiés. Ce n'est qu'après 1911 que l'alphabétisation populaire put réellement commencer grâce à la construction des écoles et à l'action de plusieurs institutions et comités promus par le ministère de l'instruction publique (Brunella Serpe). La condition des enseignants connut une évolution semblable : bien que chargés par la classe dirigeante d'une mission pédagogique essentielle (celle de «faire les Italiens»), ils étaient insuffisamment formés par une école normale de la durée de deux ou trois ans, peu rétribués par les municipalités qui les avaient recrutés, mal protégés par leur statut professionnel incertain avant les réformes giolittiennes (Carla Ghizzoni).

Après 1945, tandis que la péninsule connaissait un «miracle économique» sans précédents, la modernisation républicaine du système éducatif échoua à modifier en profondeur les structures conservatrices de l'école italienne, qui dans les années 1960 continuait d'enregistrer un taux d'évasion scolaire élevé. Contre les ratés de l'éducation nationale s'élevèrent alors les voix de quelques personnalités d'exception, défenseurs d'une pédagogie innovante : celle de Lorenzo Milani, curé de Barbiana (Toscane) qui avait ouvert dans son village une école «inclusive» pour les enfants en situation d'échec scolaire, et celle de Mario Lodi, un instituteur lombard qui avait élaboré une méthode fondée sur le respect de la créativité et la spontanéité enfantine; leurs ouvrages respectifs, *Lettere a una professoressa* (1967) et *C'è speranza se questo accade a Vho* (1963), eurent l'effet de deux pavés dans la mare de l'immobilisme ambiant (Juri Meda). Une stagnation que connaissait également l'enseignement supérieur, lorsqu'il fut confronté à une croissance rapide qui le faisait passer d'une université d'élite à une université de masse, car de tous les projets de réforme élaborés pen-

dant les années 1960, comme le projet Gui (le plus avancé), aucun n'avait abouti, si bien qu'en 1968 l'université fut submergée par la contestation estudiantine avant d'avoir pu modifier ses structures pour faire face aux nouveaux besoins (Luigi Aurelio Pomante).

Le rapport entre le sexe féminin et l'instruction – auquel est consacrée la deuxième section – a longtemps été un problème particulier en Italie, où les femmes, reléguées dans une condition subalterne par l'action conjointe d'une société singulièrement patriarcale et de l'Église catholique, ont été tenues à l'écart du savoir pendant des siècles. Dans le royaume d'Italie, on leur accorda en 1860 le droit d'apprendre à lire et à écrire, mais non celui de poursuivre des études secondaires, et ce n'est qu'en 1883 qu'elles furent autorisées à s'inscrire dans quelques lycées de la péninsule (Carmela Covato). La seule formation qui leur était ouverte après l'école primaire était l'école normale, qui les destinait au métier d'institutrices; mais même cette carrière devait leur réserver d'innombrables difficultés et humiliations, qui poussèrent certaines d'entre elles au suicide et donnèrent à la presse l'occasion de dénoncer les abus dont elles étaient les victimes (Anna Ascenzi). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que les femmes diplômées étaient une exception (5% des effectifs en 1913, 26% dans les années 1950). De plus, après l'obtention du diplôme il leur était parfois interdit d'exercer une activité professionnelle (Tiziana Pironi), malgré l'engagement en faveur de l'instruction féminine de deux intellectuelles d'exception, Dina Bertoni Jovine et Tina Tomasi (Francesca Borru-so).

Dans la troisième section, des spécialistes se penchent sur le traitement réservé aux enfants handicapés. L'attention portée à leur instruction date de la fin du

XVIII^e siècle, quand furent fondées les premières institutions éducatives accueillant des enfants sourds-muets d'abord, aveugles ensuite, par des ecclésiastiques ou des congrégations religieuses; elles se multiplièrent au siècle suivant et s'y ajoutèrent de nombreuses initiatives laïques, en faveur des enfants rachitiques, puis des handicapés mentaux. La réforme Gentile (1923) élargit la scolarisation obligatoire sous l'autorité de l'État aux enfants sourds-muets et aveugles, accueillis dans des institutions publiques ou privées sous le régime de l'internat, où ils étaient instruits et formés à un métier, le plus souvent manuel (Maria Cristina Morandini). Les lieux d'accueil se trouvaient principalement en Lombardie, au Piémont et en Vénétie, et l'une des villes mieux dotées était Milan, où la municipalité en partagea la charge avec les congrégations jusqu'en 1933 (Anna Debé). La didactique mise en œuvre obtint une reconnaissance académique en 1964, lorsque fut créé la première chaire de « pédagogie spéciale » inspirée par la pédagogie positiviste de De Dominicis, revue ensuite par des psychologues et des médecins parmi lesquels s'imposa la figure de Maria Montessori (Giuseppe Zago). Dans les années 1960, le collège institué en 1962 prévoyait des *classi di aggiornamento* pour les élèves en difficulté et des *classi differenziate* pour les handicapés, jusqu'à leur suppression en 1977 en vue d'un collège véritablement unique, où les enfants handicapés pourront bénéficier d'un soutien personnalisé (Monica Galfré). Le témoignage de Roberta Caldini, qui fut éducatrice spécialisée dans une institution pour les enfants aveugles à Padoue, conclut le volume.

Mariella Colin

Paolo Alfieri (ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Roma, Armando Editore, 2019, 176 pp.

Negli ultimi anni la memoria scolastica – intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico – è stata oggetto di approfonditi studi nell'ambito della storia dell'educazione. In particolare, gli storici hanno iniziato ad indagare non solo su come la scuola è stata realmente, ma hanno cercato di ricostruire il processo di definizione del sentimento che di quella scuola è stato elaborato a livello individuale e collettivo, costituitosi sulla base di un'esperienza scolastica reale e di agenti sociali e culturali.

Il volume curato da Paolo Alfieri *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* si inserisce all'interno di questo processo di rinnovamento della storiografia educativa che, negli ultimi decenni, ha portato gli storici dell'educazione a indagare con sempre maggiore interesse la memoria scolastica, tema che attualmente è posto anche al centro del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, coordinato dal professore Roberto Sani e realizzato da unità di ricerca composte da studiosi provenienti da numerosi atenei italiani.

Il volume collettaneo costituisce una puntuale e attenta analisi di alcune fonti cinematografiche e televisive attraverso le quali è stato possibile documentare – come ben evidenziato dal curatore nell'introduzione – « come i processi di insegnamento/apprendimento descritti da alcuni film e programmi televisivi siano stati percepiti e descritti dai loro registi o autori, per poi far emergere come la loro rappresentazio-

ne e la loro diffusione abbiano concorso a formare negli spettatori dei *cliché* o, comunque, delle precise immagini dei maestri – e quindi della scuola – destinate ad alimentare e, in qualche caso, anche a ridefinire la memoria collettiva degli italiani del secolo scorso».

Attraverso cinque dettagliati saggi, il volume presenta i risultati di una approfondita indagine sul tema della memoria scolastica collettiva, che consiste nelle molteplici rappresentazioni che, nel corso del tempo, l'industria culturale, quindi la letteratura, il cinema, la televisione, l'arte, e il mondo dell'informazione hanno offerto della scuola, degli insegnanti e delle stesse scolaresche. Nel volume curato da Alfieri – attraverso una puntuale analisi di fonti cinematografiche e televisive – viene messo ben in evidenza il ruolo rivestito dal cinema e dalla televisione «non soltanto nel conservare e trasmettere un'immagine della scuola del passato, ma anche nell'attivare quel processo di negoziazione semantica tra ricordi personali e ricordi socialmente rielaborati nel quale [...] prende forma la memoria scolastica collettiva».

Ad aprire il volume è il saggio di Simo-
netta Polenghi (*La scuola di ieri "vista" oggi. Le trasposizioni filmiche del libro Cuore nell'Italia repubblicana (1948-2001)*) nel quale si analizzano le trasposizioni cinematografiche e televisive dell'opera letteraria *Cuore*, prendendo in esame i due film del 1948 e del 1973, diretti rispettivamente da Coletti e Scavolini, e le due serie televisive di Comencini (1984) e Zaccaro (2001). La ricerca condotta con puntuale rigore metodologico prende in considerazione «la correlazione esistente tra le quattro pellicole e il libro originale e tra il libro, le pellicole e la società», mettendo quindi in evidenza i punti in comune con il testo di Edmondo De Amicis, le modifiche apportate rispetto al libro e le rappresentazioni dei personaggi propo-

ste, evidenziando distacchi e cambiamenti rispetto al libro che fanno emergere anche i cambiamenti sociali e ideologici nel tempo. Tale puntuale analisi restituisce – come sottolinea Polenghi – «l'immagine di una scuola immaginaria, parzialmente rispondente a quella descritta da De Amicis, che viene alterata o mantenuta per proporre [...] un modello di scuola che lo spettatore possa riconoscere come quello tradizionale, ma anche che possa ritenere valido per il presente».

Per analizzare i processi di costruzione della memoria collettiva, nell'ambito delle fonti cinematografiche e televisive nella ricerca storiografica, Paolo Alfieri e Carlotta Frigerio (*Memoria scolastica o memoria pedagogica? La scuola di don Milani al cinema e in televisione (1963-2012)*) prendono in esame documentari e film legati alla figura di don Milani, analizzando come i media abbiano parlato della sua opera scolastica, alimentando l'immaginario educativo degli italiani. I nove documentari – realizzati tra il 1963 e il 2012 – e i tre film – del 1975, 1976 e 1997 – sono stati esaminati «attraverso alcuni specifici *focus* tematici, quali la concezione generale dell'istruzione e delle sue finalità, le metodologie educative e didattiche, gli spazi e i tempi dell'educazione, la figura dell'insegnante». Come opportunamente sottolineato dagli autori, i documentari e i film hanno «difuso una chiara e ben delineata immagine della proposta educativa» milaniana e hanno permesso di mantenere viva la memoria di un'esperienza unica del secondo dopoguerra italiano che indubbiamente costituisce un *capitolo* rilevante della storia della scuola. Infatti, la trasposizione dell'esperienza di don Milani sullo schermo ha stimolato nuove e interessanti riflessioni intorno alla necessità di un rinnovamento del sistema scolastico, soprattutto negli insegnanti, e ha raccontato «un'idea di scuola lontana dalla comune esperienza

scolastica» ma ricca di «profondi e non convenzionali ideali pedagogici».

Anna Debè (*Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*) ha preso in esame il telefilm *Diario di un maestro* andato in onda nel 1973 e prodotto dal regista Vittorio De Seta. Come è noto, la serie è tratta liberamente dal racconto autobiografico *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini e presenta una esperienza didattica innovativa, «distante da un modello tradizionale focalizzato sui contenuti dell'insegnamento e più interessata al percorso educativo dello studente». In questo saggio Debè evidenzia come lo sceneggiato abbia anche restituito l'immagine di un Paese dove – in quel determinato momento storico – era in corso un'accesa discussione sul rinnovamento della funzione della scuola e dello stile didattico. L'indagine, costituita dallo studio di materiale bibliografico e filmico ma anche dell'intervista al ricercatore Francesco Tonucci, che è stato consulente pedagogico della fiction, ripercorre la storia di una serie televisiva che è riuscita ad arrivare a un ampio pubblico «lasciando alla memoria degli italiani l'esempio di una scuola d'avanguardia che, contrapponendosi a un modello più tradizionale, sollevò discussioni, riflessioni, questioni, problemi».

Vittorio De Seta è stato anche il regista di *Quando la scuola cambia*, serie televisiva trasmessa nel 1979 dalla Rai, nella quale decide di portare in scena un nuovo modo di fare scuola con lo scopo di far capire che un rinnovamento è possibile. Damiano Felini (*Una scuola diversa è possibile. Gli esempi di Vittorio De Seta in Quando la scuola cambia (1979)*) analizza lo sceneggiato che presenta quattro diverse esperienze scolastiche sotto forma di documentario a tema sociale. Anche in questo saggio – come negli altri – si

pone particolare attenzione al contesto sociale e scolastico e, soprattutto, si evidenzia come, negli anni Settanta, non solo «cambiarono alcuni tasselli del sistema scuola, ma ne cambiava radicalmente la concezione sottesa, anche in riferimento al ruolo che questa doveva ricoprire all'interno della società».

Il documentario presenta le innovative esperienze condotte da Mario Lodi nella scuola elementare del Vho di Piadena, da Carmine De Padova nella scuola dei ragazzi della comunità di italiani di lingua albanese a San Marzano (Taranto), da Caterina Foschi nella scuola speciale a tempo pieno del quartiere periferico di Gorla a Milano, dove si concentrano gli immigrati meridionali e, infine, la storia del Centro medico-psico-pedagogico per bambini disabili di Cutrofiano (Lecce). Nel saggio di Felini emerge come la serie televisiva abbia rappresentato un «corso di aggiornamento» per gli insegnanti, ma anche il fatto che riuscì a portare una nuova immagine di scuola ad un ampio pubblico; quindi – come ben messo in evidenza da Felini – «contribuì a far evolvere l'immaginario collettivo da un'idea di scuola statica, gerarchizzata e a cui gli italiani si dovevano rivolgere con rispetto e reverenza, ad un'idea di scuola partecipata, democratica, progressista e inclusiva».

Infine, nell'ultimo saggio («*Il maestro con la classe più grande del mondo*»). *La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV buona maestra (1997) e nella fiction Non è mai troppo tardi (2014)*) viene presa in esame la figura di Alberto Manzi, poco trattata nella pubblicistica pedagogica come evidenzia Michele Aglieri, ma che – attraverso questo contributo che ne ripercorre le rappresentazioni mediatiche recenti – offre l'occasione di nuove e doverose considerazioni. Aglieri analizza *TV buona maestra*, una selezione dell'intervista

che Roberto Farné propose a Manzi nel 1997, e la fiction *Non è mai troppo tardi* del 2014, «due prodotti tra loro distanti nel linguaggio e nelle intenzioni» ma la cui lettura, «con lo sguardo del pedagogista», ci restituisce il profilo di un uomo e di un educatore di grande coraggio. Secondo Aglieri, Alberto Manzi «deve essere collocato sull'asse che da Paulo Freire passa per don Lorenzo Milani, Danilo Dolci e tutti quegli educatori che hanno fatto della parola il fondamentale strumento di emancipazione attraverso la possibilità della coscientizzazione».

Come ben si evince, il volume curato da Alfieri riesce con successo a evidenziare il fondamentale apporto dato dalle fonti cinematografiche e televisive alla storia dell'educazione. Esse, infatti, rappresentano un importante strumento per gli storici del settore ai fini della ricostruzione della memoria scolastica: è evidente, quindi, come un'analisi puntuale e rigorosa, come quella offerta dal volume di Alfieri, sia in grado di «cogliere più chiaramente gli scarti o le continuità tra la scuola effettivamente vissuta dagli italiani e quella elaborata dalla loro memoria collettiva».

Lucia Paciaroni

Gabriella D'Aprile, Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière, Pisa, Edizioni ETS, 2019, 144 pp.

Un interessante volume che porta alla luce fonti documentarie finora inesplorate e che arricchisce la storiografia educativa sulla figura di Giuseppe Lombardo Radice. Si presenta così il lavoro della studiosa Gabriella D'Aprile, frutto di un rigoroso scavo investigativo che mostra le lettere inedite che Lombardo Radice inviò ad Adolphe Ferrière nell'arco di quasi un de-

cennio, tra il 1924 e il 1931.

Le lettere sono state rinvenute presso il *Fonds Adolphe Ferrière* della *Fondation Archives Institut J.J. Rousseau* dell'Università di Ginevra e – anche se le risposte di Ferrière sono assenti – consentono, come opportunamente evidenziato nell'introduzione, di «far luce, per la prima volta, sul rapporto scientifico, intellettuale, editoriale intercorso tra i due principali protagonisti del movimento pedagogico europeo dell'*Educazione nuova* e della *scuola attiva*». Lombardo Radice e Ferrière si distinsero infatti per il costante impegno profuso per un profondo rinnovamento educativo della prima metà del Novecento.

L'intento dell'autrice è quello di arricchire le piste di studio e di indagine e di porre l'attenzione su alcuni aspetti rimasti in ombra o ormai poco praticati dagli studiosi. In particolare, la figura di Lombardo Radice – evidenzia D'Aprile – necessita di essere ulteriormente approfondita, considerando che il rilievo culturale del pedagogista catanese ha avuto una grande risonanza non solo in Italia, ma anche al di fuori del nostro Paese e, dunque, le fonti epistolari costituiscono un'importante risorsa per indagare con un diverso approccio il suo pensiero e il suo operato. Tali fonti, come ben evidenziato dall'autrice, «fanno emergere ipotesi interpretative intorno a quei circuiti di 'pedagogia implicita' non presenti in fonti ufficiali e pubbliche» e possono rappresentare un importante strumento per ricostruire le relazioni culturali tra pedagogisti e i reciproci influssi esercitati dagli uni sugli altri e viceversa.

Testimonianze diaristiche, epistolari, manoscritti di carattere autobiografico – sottolinea D'Aprile – «permettono di accedere ad aspetti della vita intellettuale di uno studioso anche inediti, consentendo talvolta di sottrarre le ricostruzioni a luo-

ghi comuni e a rigidi schematismi interpretativi» e sono utili per far emergere aspetti altrimenti inaccessibili.

Il volume costituisce dunque una attenta analisi delle lettere che Lombardo Radice scrisse ad Adolphe Ferrière riportandone i testi ma proponendo anche ampie sezioni tematiche di approfondimento. I toni che si susseguono nelle carte cambiano nel corso del tempo: si inizia con quello ufficiale delle prime lettere, a partire da quella che dovrebbe rappresentare la prima che Lombardo Radice invia a Ferrière, che riporta la data del 3 gennaio 1924, in cui il pedagogista catanese risponde al plauso ricevuto da Ferrière per la redazione dei programmi per la scuola elementare, per poi passare a un tono di confronto culturale su temi cari ai due pedagogisti, le questioni educative e gli argomenti di studio pedagogico, con qualche amichevole confidenza privata.

Nei sei capitoli D'Aprile ripercorre lo scambio epistolare rispettando l'ordine cronologico e mettendo in evidenza il rapporto tra i due pedagogisti, soffermandosi in particolare sulla figura del pedagogista catanese, definito dall'autrice, nel primo capitolo, «voce fra le più prestigiose e incidenti del rinnovamento pedagogico italiano del primo Novecento» e «un uomo dalla tormentata personalità», e suddividendo – anche se non si tratta di una distinzione che può essere considerata netta – i motivi dominanti delle lettere in *affettivo-familiare*, *scientifico-erudito*, *propagandistico-editoriale* e *ideologico-politico*.

Nello scambio epistolare emerge un vivace scambio di idee, di notizie, di opinioni su progetti e pubblicazioni, ma il contenuto delle lettere è ampiamente occupato anche da quella che l'autrice ha definito una “cornice” scientifico-erudita: sono numerose le segnalazioni di collezioni, collane editoriali del tempo, recensioni ma è anche presente la propaganda di alcuni

volumi, lo scambio di testi e di materiali didattici vari.

È interessante notare come queste lettere facciano riferimento anche a esperienze di scuola attiva di maestri, educatori, pedagogisti militanti dell'*Educazione nuova*, spesso poco conosciute che aprono una riflessione sull'importanza di non disperdere le microstorie locali di quanti abbiano promosso tali esperienze, le quali altrimenti rischiano di finire nell'oblio.

Questa ricerca permette di conoscere – nel quinto capitolo – anche alcuni aspetti legati al IV Congresso della *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) di Locarno che si è tenuto dal 3 al 15 agosto 1927 sul tema *La liberté en éducation* al quale Lombardo Radice rifiutò di partecipare. Si è trattato di un importante incontro dove un'intera comunità scientifica si è ritrovata a discutere su temi ed esiti di una *nuova educazione*. Le ultime lettere, infine, che Lombardo Radice invia a Ferrière sono quelle presentate nel sesto capitolo del volume e che «invitano a riflettere su alcuni spaccati di vita culturale e politica italiani durante gli anni in cui la dittatura fascista impedisce la libertà di pensiero e di stampa». In queste ultime lettere il tono muta e si nota un affievolimento di quel carteggio vivace ed entusiasta che aveva caratterizzato il loro rapporto fino a quel momento, dovuto anche, sottolinea D'Aprile, al «clima di soffocamento e di isolamento vissuto da Lombardo Radice, sul finire degli anni Venti e gli inizi degli anni Trenta».

Come opportunamente sottolineato anche dall'autrice, il volume ha il merito di aver valorizzato una fonte di primaria importanza nella storia dell'educazione, quella epistolare, ma ha anche quello di aver aggiunto un tassello alla ricostruzione della vicenda umana e professionale di Giuseppe Lombardo Radice e di costituire un testo di indubbio interesse che consen-

te di approfondire il tema del rinnovamento educativo e scolastico nella prima metà del Novecento.

Lucia Paciaroni

Francesco Sacchini, *Sobre el provecho y los peligros de la lectura*. Traducción, introducción, edición y notas de Javier Laspalas y Alejandro Martínez Sobrino, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2021, LXV, 118 pp.

La collana PUZ Clásicos dell'Universidad de Zaragoza ha accolto di recente la monografia *Sobre el provecho y los peligros de la lectura*, curata dai professori Javier Laspalas (Universidad de Navarra) e Alejandro Martínez Sobrino (Universidad del País Vasco). Il volume contiene l'edizione annotata e tradotta per la prima volta in spagnolo di due opere, il *De ratione libros cum profectu legendi libellus* e il *De vitanda moribus noxiorum lectione*, del gesuita italiano nonché storico della Compagnia di Gesù Francesco Sacchini (1570-1625). Si tratta del secondo lavoro firmato da Laspalas e Martínez che si propone di riportare all'attenzione della comunità scientifica due testi di Francesco Sacchini, nati dalla lunga esperienza di insegnamento maturata dal gesuita di Paciano (Orvieto) nell'ambito del Collegio romano della Compagnia di Gesù. I due studiosi, infatti, già nel 2017 avevano dato alle stampe per la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) la monografia *Exhortación y Preceptiva para los maestros de las escuelas inferiores de al Compañía de Jesús*, nella quale proponevano l'edizione commentata del *Protepticon ad magistros scholarum inferiorum Societatis Jesu* e la *Paraenesis ad magistros scholarum inferirum Societatis Jesu*. Se all'epoca i due curatori si erano concentrati su due

opere rivolte agli insegnanti dei corsi inferiori delle scuole gesuitiche proprio per affiancarli nell'esercizio dell'*ars docendi*, con questa nuova pubblicazione Laspalas e Martínez hanno inteso valorizzare due scritti di Francesco Sacchini indirizzati agli studenti, che hanno come oggetto l'*ars legendi* e ne affrontano aspetti diversi ma perfettamente complementari. Infatti, il *De ratione libros cum profectu legendi libellus*, concepito quando Francesco Sacchini stava ancora completando il suo percorso di studi all'interno del suo Ordine, ha la forma del manuale dal taglio pratico, che mira a fornire indicazioni utili ad «aprender y dominar las mejores técnicas para leer» (p. XIX); mentre, il *De vitanda moribus noxiorum lectione* nasce come lezione magistrale tenuta presso la classe di retorica del Collegio romano da Sacchini nel 1603 e mette in guardia dai danni morali che scaturiscono dal contatto diretto con il *liber pestilens*, «que infecta con su mero contacto el cuerpo y alma de aquel que lo maneja» (p. XXXI).

Il *De ratione* e il *De vitanda* giunsero agli onori delle stampe per la prima volta nel 1613. Subito acquisirono grande credito presso i collegi d'istruzione della Compagnia di Gesù. D'altra parte rispondevano a dei bisogni educativi urgenti, in quanto insieme si configuravano come «una guía completa para realizar una lectura provechosa, un manual en el que se explicita un método avalado por la experiencia» (p. XXII). Dalla loro lettura gli studenti potevano apprendere non solo tutto ciò che di utile c'era da sapere rispetto all'abilità "tecnica" della lettura, come risultato di un processo caratterizzato da tappe ben precise (*lectio, auditio, collatio, scriptio, meditatio, notatio*), ma anche prendere coscienza dei pericoli per la salute dell'anima del singolo e della comunità tutta derivanti dalla lettura di opere immorali, considerate alla stregua

di malattie contagiose da combattere anche con l'aiuto di strumenti ritenuti imprescindibili come quello della censura e della espurgazione.

Il pensiero di Francesco Sacchini, come ben illustrano Laspalas e Martínez nell'*E-studio preliminar* posto ad introduzione dell'edizione commentata delle due opere, rispecchia i paradigmi culturali del suo tempo e in particolare la posizione tenuta dalla Compagnia di Gesù sia in merito al processo di acquisizione della lettura, considerata quale competenza complessa ed imprescindibile per un sicuro avanzamento negli studi, sia in riferimento ai criteri di selezione degli autori e delle opere degne di essere lette e imitate. Gli studiosi, infatti, dopo un breve inquadramento del *Contexto religioso y cultural* (pp. XI-XIX) che fa sfondo ai testi del gesuita italiano, fornite le principali informazioni sul *Carácter de las obras y fecha de redacción* (pp. XXI-XXIV), delineano l'*Estructura y temas principales de las obras* (pp. XXV-XXXIII) e quelle che per Sacchini sono le *Normas fundamentales para una lectura saludable, provechosa y erudita* (pp. XXXV-LVII), mettendo in risalto l'adesione piena di Sacchini ai paradigmi culturali della Compagnia. Per il gesuita italiano i "buoni libri" corrispondono ai testi che figurano nel curriculum dei colleghi gesuitici, Cicerone in testa, che hanno un carattere edificante e che favoriscono la formazione dell'educando tanto in vista del suo impegno nello spazio pubblico quanto in relazione alla sua vita privata. La meta principale del programma di studi gesuitico, come sottolineano Laspalas e Martínez, è «la formación de las almas» (p. XLV) ed è sulla base di questo principio guida che Sacchini imposta i suoi scritti. Da qui ne deriva che l'idea stessa di lettura sposata dal gesuita, che non può e non deve essere mai per svago, per diletto o per mero piacere personale, ma va

concepita come strumento essenziale di formazione. Per Sacchini il libro in sé non è un oggetto neutro, ma una fonte di sapere che arriva direttamente alla mente e al cuore dell'individuo, alla quale bisogna accostarsi con i giusti accorgimenti, non solo per individuare i buoni libri, capaci di accompagnare e supportare in modo adeguato il percorso formativo del soggetto, le sue inclinazioni ed aspirazioni personali, ma anche per penetrare il contenuto scritto nel miglior modo possibile, favorendone la comprensione, l'assimilazione e, non da ultimo, la memorizzazione anche attraverso il ricorso all'*ars excerpendi*, ovvero alle tecniche di schedatura dei testi, sulle quali il gesuita italiano si sofferma ampiamente, proponendo una sorta di trattato nel trattato, capace di disvelare allo studente tutti i segreti di questa competenza essenziale nello studio.

La lettura diretta del *De ratione* e del *De vitanda*, che Laspalas e Martínez hanno tradotto dal latino allo spagnolo in un'edizione commentata finemente annotata e accompagnata da un utile indice onomastico e toponomastico finale, consente di approfondire le tematiche fin qui enucleate inerenti uno dei temi più dibattuti della cultura scritta di antico regime come quello – per parafrasare il titolo della monografia – dei benefici e dei pericoli della lettura. Il volume *Sobre el provecho y los peligros de la lectura* ha il merito di riportare in auge due opere di Francesco Sacchini poco note e poco studiate, che rappresentano delle fonti privilegiate per conoscere, da un lato, le pratiche di decodificazione dei testi adottate in età moderna e per comprendere, dall'altro, quella *cautio* che negli anni della confessionalizzazione investì i processi di produzione e di circolazione dei libri, considerati a tutti gli effetti dei "muti maestri", da ascoltare ed imitare, per sorbirne linguaggio, stile e contenuti, ma anche da selezionare, per

evitare il contatto pericoloso con idee e pensieri nocivi, capaci di minare nel profondo la salute dell'anima.

Elisabetta Patrizi

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)

Sofia Montecchiani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
s.montecchiani2@unimc.it

School memories and their first interpretations. About the fourth national PRIN seminar (Milan, 26th February 2021)

ABSTRACT: This article intends to collect all the contributions presented at the fourth national PRIN seminar, which has been organized by the Catholic University of the Sacred Heart of Milan and held on the past 26th February. The important event had as protagonists scholars from different national and international universities. It has represented an extraordinary opportunity for a critical reflection on school memories and also to listen to the work reports of the different research units involved in the national research project «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)».

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; School memories; National research project; Italy; XIX-XXI Centuries.

Si è svolto lo scorso 26 febbraio il quarto Seminario nazionale PRIN *Le forme della memoria scolastica. Primi affondi interpretativi*, organizzato dal Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano, in collaborazione con l'Università degli Studi di Macerata, l'Università degli Studi di Firenze e l'Università degli Studi Roma Tre. L'iniziativa, che si è tenuta in videoconferenza a causa del perdurare dell'emergenza pandemica, si inserisce tra le attività previste e programmate nell'ambito del progetto PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy,

1861-2001)»¹ ed ha rappresentato una significativa occasione di riflessione e di analisi dei primi risultati della ricerca ottenuti dalle singole unità coinvolte nel progetto.

L'intensa giornata di studi, caratterizzata da un peculiare approccio multidisciplinare e internazionale, è stata avviata da una sessione dedicata a *Gli ambienti mediali e la memoria scolastica collettiva*, con cui si è tentato di analizzare il rapporto esistente tra fruizione dei prodotti mediali e sviluppo e valorizzazione della memoria scolastica, in una prospettiva storica, sociale e culturale.

Dopo i saluti istituzionali di Paolo Alfieri, responsabile dell'unità di ricerca di Milano Cattolica, e di Simonetta Polenghi, direttrice del Dipartimento di Pedagogia, l'introduzione ai lavori è stata affidata a Carla Ghizzoni, *chair* della mattinata, la quale ha ben sottolineato l'importanza delle riflessioni scaturite nel corso della prima fase del progetto PRIN, soprattutto alla luce della complessità del contesto attuale.

Il seminario è stato, quindi, ufficialmente aperto dall'intervento di Mariagrazia Fanchi, docente di cinema, fotografia e televisione, la quale si è interrogata su *I media e i processi di costruzione della memoria collettiva* e sulla (eventuale) validità di questo binomio basandosi su di un paradigma futuro e non più passato². Per buona parte del Novecento, di fatto, tale legame tra media e memoria ha rappresentato un valido orizzonte di senso, ma a seguito della così detta svolta della «connettività», avvenuta nella seconda metà degli anni zero, e della esponenziale crescita dei prodotti, l'intero «ecosistema mediale»³

¹ Il progetto 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) ed è finanziato dal medesimo MIUR. Tale rilevante progetto PRIN, di durata triennale, vede principalmente impegnate le Università di Macerata, Roma Tre, Firenze e Milano Cattolica, oltre a un buon numero di membri aggregati provenienti da numerosi atenei del Paese. Per uno specifico approfondimento sul progetto PRIN e sull'andamento dei lavori, si faccia riferimento a: 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; L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 809-816; L. Paciaroni, *Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali. A proposito del terzo seminario nazionale PRIN (Firenze, 17 settembre 2020)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, pp. 755-765.

² L'autrice dopo essersi per così dire confrontata con la produzione storico-educativa riferita ai media e, in particolare, a fronte della lettura del volume curato da P. Alfieri (ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memoria di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Roma, Armando editore, 2019, ha scelto di offrire una riflessione sul futuro piuttosto che sul passato, facendo riferimento anche alla produzione mediale per adolescenti più recente, tra cui il docu-reality italiano *Il Collegio*, la serie televisiva statunitense *13 Reasons Why* e il docu-film di Sébastien Lifshitz *Adolescentes*.

³ Per «ecosistema mediale» Fanchi intende quell'«insieme delle tecnologie e dei contenuti che ci sono dati oggi in dotazione per costruire la nostra memoria collettiva, così come le attitudini, le

è stato investito da una profonda trasformazione, che ha causato la rimessa in discussione delle metodologie di indagine e dei quadri interpretativi, elaborati, in realtà, solo a partire dagli anni Ottanta del Novecento.

In particolare, nella complessa e intricata rete di relazioni che uniscono memoria e media, composta da una serie di narrazioni e pratiche che un determinato insieme di soggetti in un preciso momento storico utilizza al fine di definire la propria identità, sono stati introdotti significativi cambiamenti nei tre momenti topici che caratterizzano il legame tra attori, contenuti e processi, ovvero la «venuta a cadenza», l'«appropriazione» e la «canonizzazione»⁴.

Nello specifico, Fanchi ha voluto puntualizzare che la violenta e disordinata crescita dei contenuti mediali, sospinta anche dalla moltiplicazione dei canali, ha generato un paradossale effetto di deprivazione del significato simbolico e identitario degli immaginari mediali. A causa della mole di informazioni a disposizione, il processo di selezione è ormai affidato all'intelligenza artificiale che segue un principio semplificatore e decontestualizzante, opposto a quello tipizzante della memoria collettiva. In tal senso, pertanto, anche l'azione della condivisione perde la sua tensione strategica e il suo significato etico, trasformandosi in una forma di «superficialità epidermica». A queste profonde trasformazioni si aggiunge, inoltre, la «presentificazione indiscriminata del passato», che decostruisce la tensione morale dei racconti del passato, con una conseguente perdita della loro funzione identitaria rispetto a una specifica comunità.

Secondo Fanchi, tuttavia, i media continuano ad alimentare la memoria collettiva, pur servendosi del paradigma del coinvolgimento piuttosto che della rappresentazione; i soggetti, per la prima volta, hanno la funzione di «notabili della memoria», per cui risulta fondamentale incentivare i progetti di *public humanities*, al fine di sviluppare una vera coscienza della memoria e di renderli consapevoli della possibilità, oltre che della responsabilità, del processo di selezione dei propri racconti del passato, da utilizzare in maniera inclusiva, al di là delle antiche logiche conflittuali.

A tal proposito, Ghizzoni ha sottolineato l'unicità del ruolo che i giovani possono svolgere oggi nel processo di trasmissione della memoria e la rilevante funzione che le istituzioni educative possono avere proprio sullo sviluppo del senso di responsabilità e sulle variabili future.

competenze e le pratiche attraverso cui facciamo esperienza di tali contenuti».

⁴ Nel dettaglio, il momento della «venuta a cadenza» corrisponde a quello in cui contenuti, personaggi, ambienti, valori, toni, stili, ecc. si costituiscono come parte del processo identitario di una comunità; il secondo momento definito «appropriazione» rappresenta il fulcro del processo di creazione della memoria collettiva, con cui una serie di racconti vengono appropriati, quindi ri-raccontati e condivisi; infine, il momento della «canonizzazione» costituisce la fase in cui il racconto viene formalizzato in artefatti, che sono archiviati e poi messi a disposizione della comunità per la fruizione.

La parola viene poi passata a Marc Depaepe, uno dei più noti studiosi di storia dell'educazione a livello internazionale, il quale ha offerto un contributo dal titolo *How to represent pedagogical processes in (school)museums?* [Come rappresentare i processi educativi nei musei (scolastici)?].

La riflessione di Depaepe scaturisce fondamentalmente da alcune assonanze riscontrate tra il progetto PRIN italiano e quello su cui sta attualmente lavorando a Riga, con il quale, assieme ad un team di ricercatori lettoni, sta analizzando il comportamento assunto dagli studenti e dai docenti all'interno delle classi e le modalità attraverso cui tale atteggiamento degli insegnanti influenza quello degli studenti⁵. Tale progetto, inoltre, si propone di sviluppare strategie utili alla valorizzazione dei musei dell'educazione e della scuola, troppo spesso caratterizzati da uno scarso livello di professionalità. Queste istituzioni della memoria, a causa soprattutto dell'assenza di un sostegno stabile fornito dalle autorità – siano esse locali o nazionali –, risultano infatti di frequente anacronistiche o caotiche. Facendo riferimento al caso del museo di Ypres e alle concezioni precedentemente elaborate con Frank Simon⁶, Depaepe ha sostenuto, invece, la tesi per cui i musei dell'educazione debbano divenire vere e proprie officine della ricerca, laboratori della storia «culturale» dell'educazione.

Rompendo con l'immaginario tradizionale, infatti, il relatore ha osservato come nonostante si sia passati da un'educazione puramente individuale a un insegnamento reciproco, l'azione stessa dell'insegnare in classe sia rimasta per lo più 'stabile' nel corso del tempo, mentre è profondamente mutato il contesto in cui tale attività e gli alunni si sono inseriti; pertanto, così come già successo nel settore della ricerca, anche nell'allestimento dei musei della scuola l'attenzione dovrebbe essere focalizzata sulle intenzioni didattiche e su quelle tipicamente «storiche», favorendo un approccio maggiormente culturale e sociale.

Nell'ambito della storia dell'educazione vanno allora narrate le buone pratiche dell'educazione passata, sulla base di una molteplicità di fonti e delle varie tipologie di memoria, oltre che attraverso una riflessione critica del ruolo assunto dalle istituzioni educative all'interno del contesto sociale di riferimento. Depaepe ha concluso il suo intervento evidenziando proprio l'importanza della

⁵ Il progetto, il cui titolo in italiano può essere tradotto in *Il discorso sull'infanzia nei musei lettoni e la sua integrazione nell'ambiente di e-learning delle università* (lzp-2020/2-0282), si concentra sul proficuo legame esistente tra istituzioni della memoria e università al fine di avvicinare il pubblico studentesco al patrimonio culturale e di sviluppare una «grammar of educationalization», ovvero una sorta di 'grammatica dello stile educativo'. Per maggiori informazioni sul progetto dell'Università della Lettonia si rimanda al link <<https://www.lu.lv/en/zinatne/programmas-un-projekti/nacionalas-programmas-un-projekti/flpp-2020-gada-zinatnieku-individualo-projektu-konkurss/bernibas-diskurss-latvijas-muzejos-un-ta-integracija-e-studiju-vidaugstskolas/>> (ultimo accesso: 02.08.2021).

⁶ Si faccia riferimento, a titolo esemplificativo, al noto contributo M. Depaepe, F. Simon, *Is there any place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. 31, n. 1, 1995, pp. 9-16.

combinazione e/o del confronto tra più fonti nella ricostruzione storica, sia a livello scientifico sia in quello museale, in quanto tale approccio consente di fornire una rappresentazione del passato più dinamica, che evita qualsiasi genere di strumentalizzazione e che incentiva, al contrario, la meta-riflessione del pubblico, il quale, se posto in dialogo con gli artefatti, ripensa in maniera critica anche al proprio trascorso educativo.

Ghizzoni, ricollegandosi a questa riflessione, ha colto quindi l'occasione per sottolineare nuovamente il fondamentale ruolo educativo che la storia, la memoria e, in questo specifico caso, la conservazione della memoria (attraverso i musei scolastici) possono svolgere nei confronti delle giovani generazioni, in ordine ad alcuni fatti storici o più in generale ai processi culturali e sociali di riferimento.

La mattinata è poi proseguita con due rilevanti affondi interpretativi sull'uso della fonte filmica, ovvero il principale oggetto di analisi dell'unità di ricerca di Milano Cattolica all'interno del progetto PRIN.

In particolare, con il primo contributo (*Inquietudine e disincanto giovanile tra i banchi: "Un anno di scuola" di Giani Stuparich dal racconto al film*) Sabrina Fava ha tentato di esaminare il confronto tra fonte letteraria e trasposizione cinematografica attraverso la lente della memoria collettiva, la quale si fonda su un processo culturale condiviso e simbolico, in cui un gruppo si identifica. In tale dimensione, sia l'opera letteraria sia la trasposizione cinematografica forniscono, infatti, dati importanti: il racconto è un ricordo, quindi memoria, che può essere sia autobiografica (non solo dell'autore ma anche del regista), sia collettiva⁷.

Prendendo a riferimento l'opera *Un anno di scuola*, Fava ha analizzato come la penna di Stuparich sia stata interprete autoriale del fermento vitalistico di inizio Novecento caratterizzante la città di Trieste, asburgica *de iure* ma italiana nell'animo e nelle aspirazioni irredentiste, e come lo stesso scrittore sia stato in realtà protagonista di tale temperie culturale, prima in qualità di studente e poi da insegnante nel medesimo liceo "Dante" di Trieste.

La scuola è il tratto comune che fa da sfondo all'articolata galleria dei ritratti di studenti e docenti proposta sia nell'opera letteraria sia nella trasposizione cinematografica, ed è proprio l'istituzione scolastica, in entrambi i casi, a mantenere quel valore coesivo nei confronti di una generazione attraversata da crisi esistenziali e da un complesso intreccio di relazioni, oltre che da intensi slanci ideologici.

In particolare, Fava ha voluto sottolineare come il percorso editoriale dell'opera abbia contribuito a ricostruire una memoria collettiva dell'intero

⁷ In questo caso, Fava vuole riferirsi a quanto un autore, inserito nella memoria collettiva del proprio contesto di riferimento, possa aver contribuito anche a strutturare l'ideazione letteraria dell'opera, viceversa quanto il regista, e quindi la memoria collettiva nella quale egli è inserito, possa spingere verso la costruzione dell'interpretazione filmica.

Novecento grazie alle sue numerose riedizioni, sulle quali hanno avuto un ruolo preponderante anche le diverse trasposizioni cinematografiche, e *in primis* quella del 1977 curata da Franco Giraldi, poiché proprio «la circolazione massmediale del film ha dilatato l'attenzione sull'opera».

In *Un anno di scuola*, quindi, il piano biografico e autobiografico, letterario e cinematografico si intrecciano e si «rincorrono» nella complessità delle scritture e delle riscritture, riuscendo a costruire e a restituire una memoria scolastica dinamica, che si modifica nel corso del tempo in virtù delle contaminazioni e delle trasformazioni culturali e sociali, accolte dall'opera e allo stesso tempo restituite ai propri fruitori.

Ghizzoni ha di seguito passato la parola ad Anna Debè per l'ultimo intervento della mattinata dal titolo *La disabilità a scuola tra piccolo e grande schermo: prime riflessioni e prospettive di ricerca*.

A partire nuovamente da fonti filmiche, nel corso della sua relazione, Debè ha puntato il focus della sua riflessione sul confronto avuto con la banca dati PRIN dedicata agli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti relativamente al tema della disabilità, tentando soprattutto di comprendere quale e quanta attenzione sia stata rivolta dalle produzioni televisive e cinematografiche alla scuola del passato nel suo incontro con i disabili.

Attraverso una ricerca bibliografica e sitografica, grazie alla consultazione di cataloghi di mediateche e di lavori scientifici precedentemente eseguiti, oltre che dall'analisi della produzione e della distribuzione mediale italiana del XX secolo, è emerso che su un totale di circa 100 prodotti solo 4 sono dedicati al tema disabilità e scuola⁸. Esistono certamente altri filmati che contengono riferimenti a tale questione, ma in maniera davvero poco rilevante, mentre ai fini della ricerca risultano significativi solo quei prodotti che trattano ampiamente il tema, poiché fautori del processo di rappresentazione di una specifica tipologia di scuola all'interno della memoria collettiva del Paese⁹.

Nello specifico Debè ha proposto l'analisi del film *Rosso come il cielo*, prodotto nel 2006 e uscito nelle sale nel 2007 per la regia di Cristiano Borto-

⁸ I prodotti fin qui individuati sono stati precisamente i due documentari *La bicicletta* (29 ottobre 1970) e *I diversi* (primavera 1979), la pellicola *Rosso come il cielo* (distribuita nel 2007) e lo sceneggiato televisivo *La classe degli asini* (prodotto nel 2016).

⁹ In ambito storico-educativo alcuni fondamentali studi di Sani, Gecchele, Polenghi e Morandini hanno, di fatto, infranto la tradizionale reticenza che aveva precedentemente avvolto la storia dell'educazione speciale e hanno contribuito a superare le difficoltà riscontrate nella narrazione delle storie di coloro i quali erano posti ai margini della società e delle stesse istituzioni educative. Tra i principali contributi si ricordano, per esempio, quello di M. Gecchele, *L'educabilità del sordomuto. Dalle prime esperienze al confronto sui metodi*, «Pedagogia e Vita», vol. 65, n. 3/4, 2007, pp. 202-244; di R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; di S. Polenghi, *Educating the cripples. The Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, eum, 2009; di M.C. Morandini, *La Conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

ne, ambientato negli anni Settanta del Novecento, e quindi nel pieno periodo dell'integrazione scolastica degli alunni disabili. La pellicola ha come protagonista Mirco, un bambino di dieci anni che, a seguito di un incidente domestico, è divenuto cieco e che per tale ragione deve trasferirsi in un istituto per ciechi a Genova.

Riflettendo la sensibilità contemporanea, il film rilegge e ripropone il tortuoso processo di integrazione scolastica sottolineando la dimensione valoriale del riscatto personale, lasciando ciononostante la scuola sullo sfondo. L'istituto in cui il protagonista viene inserito rappresenta, infatti, la tradizionale istituzione educativa didatticamente funzionale che però non lascia spazio alla realizzazione degli interessi personali, caratterizzata da una routine asettica, rigida e anonima. Tale immagine di scuola severa e disciplinata, «volta alla formazione dell'uomo produttivo nonostante la sua disabilità», incarna piuttosto fedelmente la realtà delle istituzioni per non vedenti del passato, ma lo fa in accordo con il sentire del presente, puntando a far leva sulla sensibilità del pubblico contemporaneo e non in un'ottica prettamente storica o culturale.

Come ben puntualizzato da Ghizzoni al termine della prima sessione, tuttavia, il fare memoria non dovrebbe rappresentare solo un rituale, quanto piuttosto un obiettivo, un momento di crescita e di maturazione che supera la mera dimensione emotiva, che costringe gli attori ad affinare lo sguardo critico e ad assumere un maggior senso di responsabilità, sia nella formazione delle giovani generazioni sia nei confronti del ruolo che la storia dell'educazione può svolgere in tal senso.

A seguito di una mattinata ricca di spunti, basata sulla valorizzazione dell'attività scientifica e sull'intreccio di diverse prospettive, il seminario nazionale è proseguito con una seconda sessione dedicata agli *Affondi interpretativi sulle altre forme della memoria scolastica*.

Tale sessione, presieduta da Roberto Sani, responsabile nazionale del progetto, si è aperta con i report delle altre unità locali che compongono il PRIN e, innanzitutto, con l'intervento di Gianfranco Bandini per l'unità di Firenze, incaricata dell'analisi delle testimonianze orali del personale scolastico (di varia tipologia). Bandini ha specificato che, tra le difficoltà fin qui riscontrate dall'unità fiorentina, vi è stato sicuramente il rallentamento della raccolta di videointerviste a causa del perdurare dell'emergenza pandemica, per cui attualmente la ripartizione delle stesse non risulta equilibrata tra quelle di ex-insegnanti, ex-educatori e di ex-studenti.

L'unità, inoltre, si affida a personale studentesco per lo svolgimento delle interviste, una scelta che permette da un lato di avere a disposizione persone formabili in breve tempo e che agevola la circolazione dell'attività degli storici dell'educazione nella generazione dei futuri insegnanti ed educatori, ma che, dall'altro, comporta anche degli svantaggi, in quanto vi sono delle variabili che non si possono agevolmente controllare.

Nella direzione e nella dimensione della *public history*, al di là del dibattito sulle trasformazioni del digitale e sul ruolo della trascrizione, raccogliere testimonianze orali significa stabilire una relazione con il pubblico, creare o adattare strumenti informatici, costituire una nuova alleanza tra storici e società, e nel caso specifico del PRIN, tra storici dell'educazione e scuola. La raccolta di testimonianze rappresenta, inoltre, una sorta di stimolo alla ricostruzione autobiografica del soggetto, che in questo modo aumenta la propria riflessività, rendendo più labili i confini tra storia e memoria, le quali si incrociano in una narrazione condivisa.

La parola è di seguito passata a Carmela Covato, la quale ha voluto proporre una serie di preliminari considerazioni sul rapporto tra storia e memoria, tra approcci interpretativi e fonti documentali, prima di presentare la sintesi condivisa del lavoro delle tre sotto-unità di ricerca che compongono il gruppo di Roma Tre, dedite all'analisi delle fonti diaristiche, artistiche e letterarie.

Richiamando quanto espresso da Adriano Prosperi in *Un tempo senza storia*¹⁰, Covato ha sottolineato con sguardo preoccupato come nella società odierna la storia, in quanto disciplina, sia marginalizzata nei percorsi formativi e nella coscienza collettiva, pur se di recente numerosi sono stati i volumi pubblicati sulla «celebrazione del valore dell'oblio». Per poter superare tale ossimoro, tuttavia, è necessario dare il via a una riflessione critica sulla categoria della «materialità educativa» e, in particolare, sulla materialità educativa del passato, in modo da poter ricostruire la *realtà* della scuola passata.

Sulla base di una vasta tipologia di fonti, di fatto, lo stesso progetto PRIN si propone di ricostruire le memorie scolastiche, individuali e collettive legate all'ambito educativo, in quanto solo conoscendo il passato sarà possibile costruire un futuro scolastico svincolato dalle antiche coercizioni e forme di esclusione. La memoria scolastica, intesa come «pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico», per Covato rappresenta allora uno spazio conoscitivo, che ha contribuito (e continuerà a contribuire) al rinnovamento dell'identità interpretativa e dell'apparato metodologico della storiografia educativa. A questo proposito, risulta imprescindibile una mirata riflessione sulle fonti, sulle tracce del passato¹¹ e su quelle future, che rappresentano una sfida, non solo per le modalità di conservazione e interpretazione, ma anzitutto per la fruizione che ne faranno gli utenti.

Di seguito, la relatrice ha proseguito il suo intervento con il report delle tre sotto-unità di Roma Tre, specificando come il lavoro stia procedendo a buon ritmo nonostante la complessa situazione attuale. Precisamente, da una prima

¹⁰ A. Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021.

¹¹ Covato ha citato a questo proposito i monumentali lavori di M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1950 e di J. Le Goff, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982.

ricognizione sul patrimonio diaristico, sono stati censiti 40 diari di scuola tra i fondi del MuSEd, 9 diari inediti nel fondo esterno di Arturo Arcomano e circa 20 diari già editi. In tale settore, le principali linee di ricerca fin qui individuate si rivolgono alla descrizione della popolazione studentesca e del contesto culturale, sociale ed economico in cui è inserita; all'analisi della didattica posta in essere; alla percezione che il docente ha di sé, della propria funzione e del proprio ruolo; infine, alla permeabilità della scuola nei confronti delle ideologie e delle proposte di innovazione.

La sotto-unità che si occupa delle fonti iconografiche, invece, per ora ha schedato circa 70 documenti, suddividendoli in due categorie principali, ovvero *Arts*, che raggruppa opere tipologicamente diverse tra loro per tecnica e per concetto, e *Illustration*, che comprende tutte le immagini riprodotte in multiplo, stampate a corredo di testi letterari e scolastici, o su riviste di vario genere, come anche sui sussidi didattici, oltre a una significativa campionatura di fumetti e albi illustrati. Tale unità si propone di sviluppare tematiche di ricerca destinate a correlare l'asse tematico della memoria e dei vissuti scolastici ed educativi con gli «itinerari del sommerso», con l'immaginario, la parodia e con il dialogo tra le arti.

Infine, il gruppo dedito all'analisi delle fonti letterarie, sulla base di una rigida metodologia, ha fin qui elaborato circa 73 schede, proponendosi di fornire essenzialmente un contributo teorico-critico sulla base di una bibliografia ben ragionata e enucleando, quali settori di ricerca, il rapporto tra questione e identità di genere e insegnamento; le trasformazioni dello *status* di insegnante; l'analisi della cornice educativa, intesa come spazio fisico e simbolico; le memorie letterarie poste a confronto con le rappresentazioni iconografiche.

L'insieme di tali lavori, ha evidenziato Covato, dà vita a un mosaico di testimonianze connesse alla memoria del passato e alla sopracitata materialità educativa, in una visione plurale della memoria scolastica in cui individuare i precedenti di una eventuale e possibile trasformazione della futura prassi educativa.

A questo punto, la parola è passata a Juri Meda per il report del lavoro condotto dall'unità dell'Università di Macerata, con il sostegno delle sotto-unità dell'Università del Molise e della Basilicata, sulla memoria pubblica della scuola in Italia. In particolare, Meda ha delineato due principali quadri di riferimento: il primo relativo all'attività prettamente scientifica, ovvero la ricognizione nazionale degli artefatti commemorativi pubblici dedicati a insegnanti, educatori e pedagogisti (circa 468), oltre alle loro onorificenze e benemeritenze (circa 40), con una conseguente selezione di alcuni artefatti maggiormente significati e, quindi, con la predisposizione delle prime schede per le banche dati; il secondo, sulle attività organizzative del 2020, che hanno principalmente riguardato la progettazione e la realizzazione delle maschere di input delle 8 otto banche dati del PRIN.

Meda, oltre ad aver evidenziato alcuni peculiari aspetti emersi dalla ricognizione degli artefatti, ha poi sottolineato come, grazie al costante raccordo tra la ditta Elicos e la Commissione banche dati, sia stato possibile predisporre i tag, vale a dire i marcatori tematici che servono a indicizzare le schede e a creare strumenti versatili per la ricerca semantica. Inoltre, sono state definite e create le schede catalografiche, ovvero il principale strumento di lavoro dei compilatori, le quali costituiscono già di per sé il risultato parziale, se non addirittura complessivo, del progetto PRIN. A tutela della proprietà intellettuale e della validità scientifica di questo lavoro, le schede saranno per di più dotate di DOI e il software creato da Elicos sarà brevettato, in modo che tali strumenti possano essere riconosciuti come dei prodotti scientifici a tutti gli effetti.

La sezione dedicata alle comunicazioni si è, quindi, conclusa con l'intervento di Maria Cristina Morandini per l'unità dell'Università di Torino, impegnata nell'inserimento nelle banche dati di circa una cinquantina di memorie e autobiografie scritte da maestre e maestri italiani, a partire dal periodo unitario fino agli anni Settanta del secolo scorso.

La scelta è stata diretta dal fatto che la Biblioteca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione di Torino conserva oltre una trentina di memorie scritte di insegnanti, consultabili ed eterogenee per la presentazione di contenuti, di cui circa i due terzi sono edite, mentre la restante porzione risulta ancora inedita. A questo proposito, Morandini ha specificato che dopo un confronto con la sotto-unità delle fonti diaristiche di Roma Tre, si è ritenuto opportuno inserire le memorie edite nella maschera delle memorie letterarie come esempio di memoria pubblica, e di inserire quelle inedite nella maschera dei diari, in modo da evitare sovrapposizioni.

Allo stato attuale, in più, l'attività del gruppo torinese si dispiega principalmente su tre fronti, ovvero la compilazione delle maschere, il confronto attivo con l'unità romana per individuare le informazioni da inserire per le memorie inedite e, infine, la ricerca di ulteriori memorie e/o autobiografie con particolare riferimento alla locale realtà piemontese.

A questo punto della sessione pomeridiana, Sani ha passato la parola a Paolo Ferranti della ditta Elicos per la presentazione del portale web www.memoriascolastica.it, uno dei principali prodotti dell'intero progetto PRIN. Senza voler entrare nel merito di eccessivi tecnicismi informatici, Ferranti ha illustrato il sito, ponendo l'attenzione sulla complessità delle questioni da gestire, per cui si è scelto di utilizzare un front-end intuitivo, che ne ottimizza il controllo e la navigazione.

Simulando per l'appunto le possibili esperienze che un utente può compiere all'interno del portale, Ferranti ha via via presentato tutte le sue varie componenti, tra cui *in primis* la descrizione del progetto, i tre principali blocchi dedicati alla memoria collettiva, individuale e pubblica, le banche dati, gli eventi e le notizie, oltre alle modalità con cui effettuare le ricerche, tramite l'uso anche di filtri e nodi.

Nella seconda parte del suo intervento, il rappresentante della ditta Elicos ha poi illustrato l'esperienza tipica di un compilatore, attraverso un esempio pratico di inserimento di un nuovo contenuto e quindi di creazione di una scheda, i cui campi sono stati selezionati sulla base delle questioni contenutistiche individuate in corso d'opera.

A conclusione della sezione dedicata alle comunicazioni, il coordinatore nazionale Roberto Sani ha preso dunque la parola per fornire alcuni spunti e motivi di riflessione, scaturiti dalle iniziative fin qui maturate e sapientemente esposte nel corso del seminario, ponendo soprattutto in evidenza la fecondità dell'approccio multidisciplinare e altamente specialistico utilizzato nei confronti della memoria.

Dopo i doverosi ringraziamenti ai colleghi e alle colleghe intervenuti, Sani ha espresso particolare riconoscenza alla ditta informatica per l'abilità con cui ha recepito le proposte delle varie unità attraverso soluzioni concrete e sofisticate sul piano tecnologico.

Proprio con specifico riferimento al portale web, il responsabile nazionale ha comunicato che sarà quanto prima istituita una redazione del sito www.memoriascolastica.it in modo da renderlo davvero operativo e da trasformarlo in valido strumento di conservazione e divulgazione scientifica. Inoltre, sono stati richiamati i due progetti innovativi e di alto profilo già menzionati da Meda, che riguardano l'attribuzione del codice DOI alle singole schede predisposte dai ricercatori, oltre a quella del codice ISSN per le otto banche dati, al fine di poterle indicizzare come prodotti della ricerca nella banca dati IRIS di CINECA, e l'acquisizione del brevetto collettivo a tutela della proprietà intellettuale del software realizzato da Elicos per l'implementazione delle banche dati del PRIN presso il Registro Pubblico del Software della SIAE. Tale apertura nei confronti dei nuovi scenari tecnologici rappresenta sicuramente un valore aggiunto del progetto e, in generale, in ambito umanistico, in quanto promuove l'innovazione nello scenario educativo e storiografico.

E proprio sulla scia degli importanti risultati raggiunti e del rinnovato approccio alla ricerca promosso tramite il PRIN, Sani ha presentato infine la *call for papers* del convegno internazionale *The school and its many pasts. School memories between social perception and collective representation*, che si terrà a Macerata tra il 12 e il 14 dicembre 2022 e che rappresenta la celebrazione conclusiva del progetto¹². In linea con il filone di ricerca già inaugurato dal simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues* (Siviglia, 2015)¹³ e con i principi fondamentali dello stesso progetto PRIN, l'attenzione

¹² La *call for papers* è reperibile in cinque lingue al seguente link <<https://www.memoriascolastica.it/notizie/i-nostri-eventi/international-conference-school-and-its-many-pasts-school-memories-between>> (ultimo accesso: 03.08.2021).

¹³ Su tale fondamentale simposio internazionale si vedano gli atti C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

viene posta sulle forme della memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico, il cui studio consente di definire le modalità con cui il presente interpreta e re-interpreta il passato.

L'oggetto d'indagine, pertanto, non è solo la scuola *reale*, quanto piuttosto la complessità del processo di definizione del sentimento che di quella specifica scuola è stato elaborato a livello individuale e collettivo nel corso della storia, tenendo conto delle esperienze reali e degli agenti socio-culturali che ne hanno determinato l'interpretazione, così come lo sviluppo della percezione dello *status* sociale dei diversi profili professionali coinvolti in ambito educativo e dell'immagine pubblica del sistema scolastico nazionale. All'interno di tale poliedrica questione la *call for papers* propone allora una serie di possibili tematiche di ricerca attorno alle quali poter sviluppare una propria riflessione e che possono rappresentare ambiti di ricerca da implementare in un futuro prossimo.

L'intensa e stimolante giornata di studi si è conclusa, infine, con la presentazione del progetto *Celebrazione e crisi dell'expertise nei luoghi della cura: la negoziazione dei diritti epistemici e deontici nelle interazioni educative e sanitarie tra autorevolezza e accountability* a cura di Letizia Caronia, dell'Università degli Studi di Bologna. Tale progetto, che vede il coinvolgimento di una quindicina di ricercatori provenienti dagli atenei di Bologna, Milano Bicocca, Padova e Roma "La Sapienza", si inserisce soprattutto in ambito pedagogico e sociologico e si propone di indagare il paradossale fenomeno della contemporanea celebrazione e crisi della competenza esperta, facendo particolare riferimento alle professioni di cura.

Proprio in fase di delineamento dell'oggetto di ricerca, condotta attraverso un'indagine multidisciplinare e intrasettoriale, Caronia si è per così dire "imbattuta" nell'articolato quadro della memoria scolastica, *focus* primario del PRIN, e le è apparsa evidente la necessità di situare il fenomeno della perdita di autorevolezza sullo sfondo storico di riferimento. In questo senso, potrebbe quindi essere utile delineare una storia delle reputazioni sociali delle professioni di cura e, segnatamente, del maestro e del medico.

I principali spunti di collaborazione potrebbero, pertanto, legarsi alla dimensione dell'ordinarietà, della ritualità, che partecipano alla costruzione di una memoria sociale e di una reputazione collettiva¹⁴; ma anche alla dimensione dell'autorevolezza, con riferimento all'antica celebrazione dell'*expertise* del maestro; ancora, alla particolare attenzione da dedicare agli artefatti comunicativi inseriti nello scenario del quotidiano.

¹⁴ Per lo sviluppo di queste tematiche Caronia trae ispirazione da A. Ascenzi, R. Sani, «*Oscuri martiri, eroi del dovere*». Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961), Milano, FrancoAngeli, 2016.

L'ipotesi di Caronia, dunque, consiste nell'intersecare una traiettoria diacronica con una sincronica, ovvero due prospettive che se poste in sequenza consentono di illuminare la zona di interesse comune, vale a dire la crisi della competenza delle professioni di cura, tra cui educatori, pediatri, insegnanti ed ostetriche, per le quali le sfide della contemporaneità richiedono un ripensamento della propria *expertise*, oltre alla predisposizione di pratiche di costruzione e decostruzione della propria autorevolezza – che si trasforma per lo più in *accountability* – e di negoziazione dei diritti epistemici.

Per il progetto PRIN si apre allora una nuova e fondamentale stagione, per la quale il coordinatore nazionale richiede collaborazione, ma soprattutto responsabilità e serietà. Si è di fatto concluso il ciclo delle giornate di studio nazionali avviato nel giugno 2019 a Macerata, con cui in maniera collegiale si è monitorato l'andamento del progetto e con cui si sono ampliati gli orizzonti metodologici, storiografici e culturali, grazie anche al contributo di studiosi estranei al PRIN, provenienti da settori scientifico-disciplinari differenti.

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 2021

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 Macerata); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); 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); Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Merja Paksuniemi (Institute of Migration, Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, 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 Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Javier Vergara (UNED, Spain).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ERIH PLUS- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; GOOGLE SCHOLAR; ISI WEB OF SCIENCE-Thomson Reuters; NOVA-University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto RIVISTE ON LINE; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH'S Periodicals Directory.

